



Les pratiques d'histoires de vie

Martine Lani-Bayle

► To cite this version:

Martine Lani-Bayle (Dir.). Les pratiques d'histoires de vie : Chemins de formation au fil du temps.... 2002, 2-84273-319-3. hal-01245082

HAL Id: hal-01245082

<https://hal.science/hal-01245082>

Submitted on 16 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives| 4.0 International License

CHEMINS DE FORMATION
au fil du temps...

Les pratiques d'histoires de vie

Revue

Chemins de formation au fil du temps...

ISSN 07600070

ISBN 2-84273-319-3

Éditée par :

Association des Éditions du Petit Véhicule
20, rue du Coudray

44 000 Nantes – France

Tél. : 02 40 52 14 94 – Fax : 02 40 52 15 08

e-mail : cpv2@wanadoo.fr
et

Université de Nantes – Formation continue

2 bis, boulevard Léon Bureau – BP 96228

44 262 – Nantes Cedex

Tél. : 02 51 25 07 25 – Fax : 02 51 25 07 20

Directrice scientifique de la publication :

Martine Lani-Bayle

Comité de rédaction :



Équipe **Transform'** (transdisciplinarité et formation) de l'Université de Nantes, service de formation continue, sciences de l'éducation, sous la responsabilité de **Martine Lani-Bayle**, professeur en sciences de l'éducation, avec plus particulièrement **Marc Chatellier**, **Françoise Chavannes**, **Lyliane Gendre**, **Elisabeth et Yves Heutte**, **Benoît Huet**, **Marie-Anne Loirat**, **Pascale Mandin**, **Anne-Marie Riss**, **François Texier**, **Vanessa Vilo...**

Crédits photographiques :

Martine Lani-Bayle (p. 9, 26, 58, 60, 61, 113, 114, 123, 130, 150, 162, 163, 179), Albert Lani (p. 112), Carole Mora (p. 50), Arnaud Ronxin (p. 116), Sandra-Maïa Vasconcelos (p. 144).

Illustrations :

Adélaïde Ronxin (p. 6, 38, 76, 94, 147, 164), Anne-Marie Riss (p. 160), Fabienne Ledormeur (p. 4).

Photo couverture :

Quand la vie se tricote en causant, M. L.-B., 2001.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Mesdames et messieurs les professeurs :

De l'université de Nantes

Daniel Briolet (lettres), **Joëlle Deniot** (sociologie), **Gérard Emptoz** (histoire des sciences et des techniques), **Olga Galatanu** (linguistique), **Philippe-Jean Hesse** (droit) et **Thierry Patrice** (médecine).

Au plan national, en sciences de l'éducation

Jacques Ardoïno, **Philippe Meirieu**, **Gaston Pineau** et **André de Peretti**.

Au plan national, en dehors des sciences de l'éducation

Boris Cyrulnik (neurologie, psychiatrie, éthologie clinique), **Vincent de Gaulejac** (sociologie clinique), **Albert Jacquard** (polytechniques et génétique des populations), **Jean-Louis Le Moigne** (sciences des systèmes), **Michel Maffesoli** (sociologie), **Edgar Morin** (sociologie) et **Jacques Nimier** (mathématiques et psychologie clinique).

Au plan international

Teresa Ambrosio (sciences de l'éducation, Lisbonne, Portugal), **Luc Carton** (philosophie politique, Belgique), **Mireille Cifali** (psychologie et sciences de l'éducation, Genève, Suisse), **Olga Czerniawska** (théorie de l'éducation, Lodz, Pologne), **Guy De Villers** (psychanalyse, Louvain, Belgique), **Pierre Dominicé** (sciences de l'éducation, Genève, Suisse), **Ettore Gelpi** (politique internationale et formation des adultes, Italie), **Tsuneyo Ishidoh** (philosophie et sciences de l'éducation, Tokyo, Japon), **Guy Jobert** (sociologie et sciences de l'éducation, Genève, Suisse), **Meirece Caliope Leitinho** (sciences de l'éducation, Ceara, Brésil), **Ewa Marynowicz-Hetka** (pédagogie sociale, Lodz, Pologne), **Jacques Rhéaume** (sciences de la communication, Montréal, Québec), **Fabio Vasconcelos** (géographie, Fortaleza, Brésil) et **André Vidricaire** (sciences de l'éducation, Montréal, Québec).

TABLE DES MATIÈRES

Éditorial

par Martine Lani-Bayle 5

DOSSIER : TÉMOIGNAGES CROISÉS D'HISTOIRES DE VIE

A1 – LES PRATICIENS

Approche herméneutique

des pratiques d'histoire de vie

par Christine Delory-Momberger 15

La question de l'humanité

dans les récits de vie en groupe

par Alex Lainé 21

Comme chemins vers soi : les parfums du temps

par Maëla Paul 29

Construire une compétence d'intermédiaire culturel à travers la textualisation de son histoire

par Muriel Molinié 37

Des histoires de vie aux écrits de vie

par Magali Thuillier 44

Raconte-moi une histoire !

Formation et transmission intergénérationnelles

par Fabienne Leblond 50

Le non-dit des histoires de vie...

aux risques de l'émotion

par Martine Lani-Bayle 57

A2 – LES PARTICIPANTS, EXPÉRIENCES

Ressenti d'expérience en histoire de vie

par Jacqueline Charles-Hélène Bourgade 65

Vous vous êtes connus comment ?

*par Myriam Hugon, Bernadette Cailleau
et Gina Cernusco* 69

L'histoire de vie dans le cadre

de la formation d'éducateurs spécialisés

par Christine Abels 74

Notes réflexives

par Christian Fournival 78

Tranches de vie, sur le vif...

par Françoise Chavannes 83

B – VARIATIONS : ÉCRITURE ET RECHERCHE

Pratiques d'ateliers d'écriture et méthodes, une journée avec François Bon

par Christophe Niewiadomski 89

Une thèse *a posteriori*

par Christian Pratoussy 93

Quelques malentendus sur la méthodologie « clinique »

par François Texier 102

Quel rôle pour l'implication

dans la dynamique de la recherche ?

par Vanessa Vilo 107

AUTREMENT

« Apprendre de la ville : à l'intersection de l'espace et du temps »

par Philippe Meirieu 111

« Relier les connaissances, transversalité, interdisciplinarité »

par Martine Lani-Bayle 119

Éthique et barbarie...	
À propos d'Emmanuel Levinas et des tours du World Trade Center	
<i>par Jean-François Gomez</i>	129
Le spleen du prof d'école	
<i>par Ella Faydnuix</i>	138
L'art à partager dans la douleur :	
une expérience au cœur de la mort	
<i>par Sandra-Maïa Farias Vasconcelos, Tania Madruga et Leoneide Colaço</i>	143

ENVIE DE DIRE

Éloge de la raison polémique	
<i>par Benoît Huet</i>	147
Candidature	
<i>par Martine Lani-Bayle</i>	149

Histoire de vies, histoire de sens	
<i>par Renée Houde</i>	152
À la bonne heure	
<i>par Anne-Marie Riss</i>	159
Un coucher de soleil raté dans la terre de la lumière	
<i>par Sandra-Maïa F. Vasconcelos</i>	162
Recette d'un mauvais laborantin	
sur l'écriture scientifique	
<i>par Vincent Ménoret</i>	164

LECTURES DÉCOUVERTES

De l'écriture à la lecture	165
----------------------------------	-----

PETITES ANNONCES ET INFOS

À noter	179
---------------	-----



ÉDITORIAL

« L'interdisciplinarité, pour l'enseignement et la recherche scientifique, est d'abord affaire de renouvellement de la culture épistémologique des enseignants et des chercheurs, et donc de civisme. »

JEAN-LOUIS LE MOIGNE

LA QUESTION du temps est abordée ici ou là dans ce numéro, l'occasion de rappeler que la revue fête déjà son premier anniversaire avec lui. Nous avons essayé quelques plâtres mais celui-ci est encore frais, assez pour continuer de prendre la marque d'une jeune expérience, à la fois exaltante et exténuante, il faut bien le dire...

Démarrant son petit bonhomme de chemin, la revue a déjà su se faire connaître ici et ailleurs, parfois fort loin de son lieu d'origine, et a recueilli suffrages et encourageantes marques d'intérêt. S'il n'y a pas encore de « Courrier des lecteurs » il y a déjà des lettres qui en témoignent – notamment du comité scientifique –, déjà des lecteurs qui réagissent et des abonnés qui se fidélisent et y croient dans le temps.

Cette première prise de recul nous incite à poursuivre dans la voie que nous tentons de tracer, à quelques modifications près: la rubrique « Coup de cœur » devient « Envie de dire », ce qui permet d'y inclure, sans les nommer ainsi, d'éventuels « coups de

gueule ». Laisser une place pour des textes d'expression personnelle voire engagée n'est pas inintéressant, si nous préconisons le développement de la possibilité et de la capacité de penser. De même, la rubrique « Viennent de paraître » devient « Lectures-découvertes », pour pouvoir accueillir des propos sur des ouvrages plus anciens.

Il nous a été dit que cette rubrique était surtout élogieuse. Ceci n'est pas forcé: nous n'évoquons que les ouvrages que nous choisissons d'évoquer – entre sciences et littérature *via* la poésie –, et qui nous paraissent avoir un intérêt au regard des thématiques que nous traitons. Notre objectif est de déclencher des envies de lectures en faisant partager notre approche de l'ouvrage. Alors si un livre ne nous plaît pas, pourquoi en parler? Sauf à mettre le lecteur potentiel en garde: si cela nous paraissait pertinent, nous ne nous interdirions pas de le faire.

Depuis le n° 2, nous recevons aussi directement des ouvrages en service de presse, sans les demander.

Nous nous les répartissons en fonction de nos intérêts et les traitons comme les autres, en toute authenticité. Ils subiront donc le même sort que ceux que nous choisissons nous-mêmes d'évoquer : comme dans les filiations, il en est de naturelles qui nous arrivent toutes seules, il en est d'adoptives où la volonté est plus nettement mise à contribution. Il s'agit dans les deux cas d'une filiation, avec tout ce que cela comporte comme risques et surprises.

Les rubriques centrales, le dossier – toujours en deux plus une parties, organisées autour d'un thème qui donne son titre au numéro – et « Autrement » – ouvertures hors thème –, sont maintenues sur le même principe. Des nouveautés sont toutefois à remarquer pour ce troisième numéro : le dossier a une histoire spéciale que je vais raconter. Et la partie « Autrement » commence à intégrer des textes reçus en proposition de la part de personnes extérieures au réseau étendu de notre équipe, ce dont nous nous réjouissons.

L'optique de départ pour la détermination des thèmes des dossiers, était – et reste, majoritairement – de partir de situations *in vivo*, débats, séminaires, échanges..., de les retranscrire et faire retravailler par les auteurs, ou de leur demander leur texte après-coup, inspiré par la rencontre ; enfin d'y adjoindre des liens, remarques et réactions à chaud ou en différé des personnes présentes ou participantes. Mais l'intérêt d'une règle vient de ses possibilités de transgression. Ici, l'idée de publier des « Pratiques d'histoires de vie » est bien venue d'une telle séance collective, voilà deux ou trois ans, lors d'un séminaire HIVIGO (histoires de vie Grand Ouest) à Tours : deux équipes de deux avaient réfléchi ensemble leurs pratiques et en

faisaient part au groupe. Devant l'intérêt de la démarche – aucune publication ne s'étant encore fait l'écho de tels témoignages –, j'ai proposé de recueillir et rassembler de tels textes pour un numéro de cette revue, qui n'existait alors qu'à l'état de projet. L'accord fut unanime, une première date butoir proposée, assez lointaine pour laisser le temps à la revue de voir le jour, et aux collègues de mettre en forme leur texte. Rien à l'échéance. Entre temps, la revue était devenue réalité. Deuxième butoir en juin 2001. Rien. Troisième en septembre, là, on me demande de reculer. Je refuse : la parution est programmée, le numéro est attendu, l'équipe le maintient avec ce qu'il y aura, même si le jeu devient sportif.

Octobre, novembre, quelques textes arrivent – d'autres sont refusés –, et je fais ce que je ne pensais pas avoir à faire, je dois solliciter sciemment quelques collègues et dans l'urgence, ça marche. Curieusement, les équipes qui avaient, par leur travail, été à l'origine de l'idée, et dont on pouvait penser qu'elles n'avaient plus qu'une mise au propre de leur réflexion déjà semi-écrite à faire, n'ont pas – sous couvert d'une surcharge temporelle –, remis d'article pour ce numéro. Peut-être y aura-t-il une suite-complément à envisager ultérieurement ? En tout cas cela est sûr : ce que l'on récolte est toujours autre que ce qui est attendu. Le coefficient de surprise est bien ce qui mène l'aventure et la tient en haleine.

Et si j'ai insisté pour maintenir ce thème malgré ces conditions tant curieuses qu'inhabituelles, puisque nos choix se font plutôt sur des manifestations déjà là, c'est qu'il y a, à mon sens, un manque en ce domaine. Le décor théorique des « histoires de



vie » est maintenant bien planté, des productions, suite à ces démarches, arrivent aussi, des réflexions globales ou circonstanciées également et même quelques façons de faire, ici ou là. Mais concernant la façon dont cela se passe, comment untel ou untel procède, selon quel protocole, ce que cela fait aux participants suivant la manière dont c'est mené et ressenti, dans quel cadre..., il n'y a que très peu de textes pour le réaliser concrètement et le comprendre. Cet échelon fondamental me paraissant sinon carrément manquant, du moins peu consistant voire bancal, et c'est celui-là que j'ai eu projet d'ouvrir ici. La pompe est amorcée, il sera peut-être plus aisé maintenant d'obtenir de tels témoignages. C'est pour cela aussi qu'une attente supplémentaire n'aurait pas été un gage suffisant de recueil des contributions promises.

La première partie du dossier écouterait donc des praticiens en exercice et à partir de leur exercice, la suivante donnerait voix aux participants. Peu – sinon pas – d'avis négatifs ou mitigés, on le verra, ceux-ci s'exprimant plus par oral ou à chaud, se modifiant dans les tonalités au fil du temps. Le troisième volet du dossier s'est ouvert à des témoignages voisins, interrogeant les pratiques d'écriture et de recherche dans d'autres cadres.

La rubrique « Autrement », ensuite, ouvre ses bras vers des horizons plus variés voire complexes, avant que ne se déploient les ailes des « Envie de dire » puis

de lire, qui ne feront pas l'impasse sur l'implication de leur auteur.

Nous espérons que vous passerez un agréable moment à fréquenter ces pages, au plaisir de vous revoir dans les numéros suivants :

N° 4, novembre 2002, « Les Récits de formation »

N° 5, avril 2003, « Les Savoirs de résistance »

N° 6, novembre 2003, « Les Écritures de soi ».

MARTINE LANI-BAYLE

NDLR : En fin de compte, le volume destiné à ce numéro s'est révélé beaucoup trop important : certains articles acceptés paraîtront donc dans le numéro suivant à l'automne, ce dont nous nous excusons auprès des auteurs.

D'autres ont dû être réduits : vous trouverez alors le contenu intégral du texte d'origine sur le site www.frjp.com/land-bayle.html en cliquant, dans la table des matières de la revue, sur le titre de l'article. L'information se trouve à la fin des textes concernés.

Nous utiliserons par la suite ce biais pour allier diversité et développement des thématiques.

PS : Nous apprenons la disparition le 22 mars 2002 d'un membre international du Comité scientifique, Ettore Gelpi. Il continuera à éclairer la revue de sa présence.

« Les nœuds
dans le bord des arbres morts
se défont
le temps de resserrer avec eux
des gouttes de lumière. »

ODILE FIX

« Ce que je vois, je ne l'entends pas encore
j'avance dans les bruyantes ombres de l'homme
mais déjà le silence des lumières m'interroge. »

R. MALLET

« Le non-dit me paraît l'essentiel de la biographie
de l'homme et de la lumière. »

PAUL MORIN



TÉMOIGNAGES CROISÉS D'HISTOIRES DE VIE

A 1 – Les praticiens

A 2 – Les participants, expériences

B – Variations : écriture et recherche



A 1 - LES PRATICIENS

APPROCHE HERMÉNEUTIQUE DES PRATIQUES D'HISTOIRE DE VIE

« Presque tout ce qu'il entendait et voyait, il le rapportait à lui-même, et dans ce récit il rencontrait donc aussi sa propre histoire. »

LUDWIG TIECK,

Les pérégrinations de Franz Sternbald.

DANS LA VIE de tous les jours, raconter sa vie répond à une double intention : se faire connaître de l'autre et en même temps, donner une image de soi-même à travers l'histoire que l'on fait de son existence. Cette définition, très élémentaire et intuitive, fait apparaître trois éléments immédiatement présents dans l'acte de raconter sa vie :

- L'autre, à qui est adressé le récit de la vie, récit qui, sans lui, n'existerait pas : l'autre comme destinataire.
- Le soi qui se rend visible pour l'autre, mais aussi pour soi-même à travers cet acte.
- L'histoire racontée qui est le moyen de cette relation entre le soi et l'autre, mais aussi le produit de cette relation.

LA DÉMARCHE DES HISTOIRES DE VIE

■ L'histoire de vie : un acte de complétude

L'histoire de vie est ainsi un objet construit en fonction des conditions de la situation dans laquelle elle s'inscrit (le lieu, le temps, les locuteurs). Cela signifie que le discours sur soi n'a pas d'existence préétablie mais qu'il se constitue dans le moment¹ d'une relation singulière ; le récit qu'un individu fait de sa vie se transforme selon les paramètres de la situation qui le suscite et trouve dans cette inscription son champ de validité et de vérité. Loin d'être arrêtée dans la forme unique que lui donnerait un passé objectivement et définitivement fixé, l'histoire de vie est une matière mouvante, transitoire, vivante, qui se recompose sans cesse dans le présent du moment où elle s'énonce ; elle est un perpétuel entre-deux – dont on comprend qu'il bouge lui-même sans cesse – entre le vécu (le déjà passé) et le vivre (le toujours présent). Mais cet entre-deux est également celui que l'histoire de vie installe

entre soi et l'autre selon une double relation de complétude: d'une part l'histoire de vie occupe, nourrit, sature l'espace de la relation ou bien vient en combler l'abîme, elle est ce que j'ai en commun avec l'autre et ce qu'il a en commun avec moi, elle met en place de façon réelle ou jouée la possibilité d'un avenir de la relation; d'autre part, représentant ma façon d'entrer dans le rapport à l'autre, elle me résume, elle se donne pour mon entier, elle est l'acte d'une complétude de moi-même dans le moment de la relation.

■ Moment et construction de soi

Dans l'absolu à jamais incomplète et inachevée, l'histoire de vie, dans le moment où elle est tenue, est toujours entière: même énoncée en quelques mots, même réduite à un événement ou à une expérience infime de la vie, elle est ma réponse à une situation relationnelle qui trouve sa place dans la thématization que je fais des moments de mon existence². La vie d'un individu ne se déroule pas en effet de façon linéaire continue: selon son histoire, son inscription sociale et culturelle, les rencontres qu'il a faites, les expériences qu'il a vécues, reviennent des situations-thèmes correspondant à des catégories de l'expérience en lesquelles il reconnaît des moments constitutifs de son existence (moment de la famille, moment de l'amour, moment du travail, etc.)³. L'histoire de vie vient s'inscrire dans le contexte cyclique de ces moments qui enchevêtrent, superposent, amalgament des situations survenues à diverses périodes de la vie; elle porte la marque de cette thématization et en même temps elle contribue, sinon à la produire, du moins à la conforter en lui donnant la publicité⁴ et la cohérence du discours.

C'est, en effet, qu'en racontant sa vie, l'individu se construit lui-même dans l'acte même de sa parole: il rassemble, organise, thématise les événements de son existence selon une cohérence de forme et de sens. Tenant sur sa vie et sur lui-même un discours qui répond aux principes de succession et de causalité du récit en tant que genre discursif, il donne sens à un vécu multiforme, hétérogène, polysémique, en orientant, ordonnant, interprétant les événements et les situations⁵. Le récit accomplit, sur le matériau indéfini du vécu, un travail d'homogénéisation, de mise en ordre, de fonctionnalité signifiante dans lequel l'individu trouve le principe d'une conscience unifiée de son existence et de soi-même. Il faut remarquer que l'effet de cohérence produit par l'acte du récit ne tient pas à la réussite formelle de la narration ou au caractère positif de l'existence racontée, mais qu'il est lié à la mise en forme transductive⁶ à laquelle procède l'auteur de l'histoire de vie lorsqu'il ressaisit, fût-ce imparfaitement, fût-ce douloureusement, les fils de son existence.

■ Une pratique autoformative

L'histoire de vie comme technique de soi⁷ autoformative, utilisée en France depuis les années quatre-vingt, constitue aujourd'hui un courant institué de la formation d'adultes. Gaston Pineau⁸, qui en est l'initiateur et qui s'en est fait le premier praticien à l'Université de Montréal, inscrit cette pratique dans le champ d'une réflexion qui, partant de l'opinion commune selon laquelle « c'est en vivant qu'on apprend à vivre », voit dans le cours de la vie lui-même un mouvement naturel d'autoformation. Les apprentissages expérimentiels constituent selon lui des savoirs insus

dont la valeur formatrice est tout aussi importante que celle des savoirs formels. Cette valorisation de l'expérience, ancrée dans une vision anglo-saxonne de la connaissance, problématise et élargit le concept même de formation en mettant en cause son cadre référentiel habituel centré sur des objectifs techniques et professionnels, et en remettant au sujet lui-même la prise en charge de sa démarche et la définition de ses besoins de formation.

La pratique des histoires de vie en formation repose sur l'idée d'une appropriation de sa vie par le sujet qui en fait le récit: la méthodologie mise en œuvre permet à l'auteur du récit de construire l'histoire de sa vie, c'est-à-dire de (re)connaître dans son vécu un parcours orienté et finalisé et de se (re)connaître dans le discours qu'il construit. Cette démarche de construction identitaire est confortée par les modalités de fonctionnement du groupe de formation: produit en public selon un protocole arrêté pour l'ensemble des participants, le récit devient le lieu d'une objectivation collective; pour ceux qui l'entourent, l'auteur du récit est identifiable à l'objet de langage qu'il construit et qu'il donne à partager aux membres du groupe. Et c'est cet objet construit que le groupe renvoie au sujet, l'assurant ainsi de son identité constituée.

ÉTAPES D'UNE PRATIQUE ET MOMENT BIOGRAPHIQUE

La démarche qui va être décrite a pour origine la pratique de l'atelier biographique de projet⁹, qui inscrit l'histoire de vie dans une dynamique prospective liant

les trois dimensions de la temporalité – passé, présent et futur – et vise à fonder un avenir du sujet et à faire émerger son projet personnel. Le canevas qui suit peut s'appliquer à divers secteurs de formation universitaire et professionnelle. Le cadre de travail le plus favorable est celui d'un groupe n'excédant pas une douzaine de personnes. Les participants ont pris connaissance à l'avance du thème et du descriptif de la session. Les rencontres se déroulent en six étapes, selon un rythme progressif correspondant à une amplification implicationnelle qu'il est important pour chacun de contrôler. Le « moment biographique » se construit dès la lecture de l'intitulé de la session et la décision de participation.

■ Le premier temps est un temps d'information sur la démarche, les objectifs de l'autobiographie-projet et sur les procédures de travail. Sont notifiées dès cette première phase des consignes de « sécurité » visant à responsabiliser chacun dans l'usage qu'il fait de sa parole et dans le degré de son engagement. Il s'agit d'une parole sociale, conscientisée dans le rapport à l'autre, et l'on se doit d'attirer l'attention sur les émotions qui accompagnent certains passages du récit autobiographique afin d'éviter des « dérapages » d'ordre thérapeutique qui déséquilibreraient le groupe. Une consigne de discrétion et de réserve est passée sur tout ce qui sera raconté au sein du groupe de travail.

■ Le deuxième temps correspond à l'élaboration, la négociation et la ratification collective du contrat biographique. Cette phase représente un moment fondateur dans le travail autobiographique: le contrat est le point d'ancrage du moment biographique: il

fixe les règles de fonctionnement, énonce l'intention autoformative, officialise le rapport à soi et à l'autre dans le groupe. Ces deux premiers temps se déroulent en une journée à l'issue de laquelle la décision peut être encore prise par certains de se retirer du groupe de travail. Un délai de deux à trois semaines est observé avant de passer aux phases suivantes.

■ Les troisième et quatrième temps sont consacrés à la production du premier récit autobiographique et à sa socialisation, et ils se déroulent sur deux journées. Le formateur présente les axes précis qui orientent le récit autobiographique et un travail exploratoire progressif est mis en œuvre, faisant alterner les formes de travail en grand groupe et en sous-groupes, sur la base de supports divers : arbre généalogique, *mandala*, projets parentaux, blason, etc. Ce premier récit relève du « brouillon », de l'esquisse, et sa finalité est de constituer en interaction une trace pour l'écriture du deuxième récit autobiographique qui fait l'objet d'une « commande » pour la rencontre suivante, deux semaines plus tard.

■ Le cinquième temps est celui de la socialisation du récit autobiographique. Chacun présente son récit dans le groupe et les participants posent des questions sans jamais chercher à donner d'interprétation : ce travail commun d'élucidation narrative vise à aider l'auteur à construire du sens dans son histoire de vie. Un scripteur choisi par le narrateur prend en note le récit et les interventions des participants. Un temps est prévu en fin de session pour permettre à chaque scripteur d'écrire (à la première personne du singulier) l'autobiographie de son « auteur » et ce récit est remis à son destinataire. Chaque participant

procède alors à une seconde rédaction de son autobiographie.

■ Le sixième temps est un temps de synthèse et fait l'objet d'une cinquième journée à deux semaines de distance. Le projet personnel de chacun est alors dégagé et nommé. Une ultime rencontre intervenant un mois après la fin de la session fait le bilan de l'incidence de la formation dans le projet professionnel de chacun.

Le **moment biographique** commence à se constituer dès la décision de participation au stage et se construit progressivement tout au long des étapes de la session de formation. Dire et écrire son histoire de vie dans un groupe rend explicite la relation de complétude par laquelle l'autre devient le double, le miroir renvoyant une image de soi inattendue, connue ou à peine entrevue. Ainsi que l'écrit Paul Ricoeur, le « soi ne se connaît [...] (qu') indirectement par le détour de signes culturels de toutes sortes qui s'articulent sur des médiations symboliques qui toujours, déjà articulent l'action et, parmi elles, les récits de la vie quotidienne. La médiation narrative souligne ce caractère remarquable de la connaissance de soi d'être une interprétation de soi »¹⁰. L'ipséité, définie comme le sentiment du soi se percevant lui-même, n'est pas réductible à la reconnaissance d'une permanence du moi à travers le temps, autrement dit à une « mêmété » constituée de façon tangible et arrêtée. C'est un magma de sensations, de représentations, dont se dégagent, selon une herméneutique contingente et variable, des lignes de force circonstanciées et provisoires. Ce que le narrateur capte dans le moment

biographique, c'est l'image extériorisée de lui-même qu'il reconnaît comme lui étant propre, produit du rapport mimétique¹¹ que l'autre établit avec lui. Dans la rencontre, chacun tente de s'appropriier la figure de l'autre en la saisissant dans ce qu'il voit ou entend pour ensuite s'en faire une représentation selon un processus créatif. Cette figuration se réalise dans un double mouvement de ressemblance et de différence et dans une interprétation de l'autre, herméneutique agissant à partir de soi et où forcément « se mêlent les deux univers : une figuration de l'entre-deux ». Quelque chose de soi est dans l'autre, quelque chose de l'autre est dans soi, le sentiment du même et de l'autre renvoyant chacun à son ipséité. En effet, lorsque les narrataires écoutent le narrateur, ils tirent de son histoire les éléments qui ont une correspondance – soit par ressemblance, soit par dissemblance – avec la leur, ils renvoient implicitement le narrateur à cette interprétation qu'il fait sienne et influence son récit qui s'en trouve modifié. Le récit s'inscrit dans un moment biographique bien particulier qui procède à une refiguration du soi donnant lieu à la construction d'une identité narrative autoformative.

Dire et écrire son histoire de vie, c'est confronter et confondre dans le temps du moment biographique le temps de la reconstitution du passé, le temps de l'acte du récit, et le temps psychique des émotions et des sentiments ; le moment biographique devient à son tour temps vécu lorsque la session est terminée, imposant sa réalité à l'expérience du stagiaire qui en garde l'empreinte. Le moment biographique est un champ d'expérimentation de soi-même, des aspects

de sa mêmeté, garantie de sa permanence existentielle et temporelle et de la précarité de son ipséité, mode de l'existence humaine. C'est dans la tension entre mêmeté et ipséité que vient s'inscrire l'identité narrative qui, elle-même soumise à des paramètres de variabilité constante, demande à être constamment revisitée : « Il faut essayer de faire l'histoire de notre vie, à condition que cette histoire soit toujours révisable. »¹² En même temps, et sans qu'il y ait contradiction dans les termes, le moment biographique permet l'émergence et la construction d'un projet de vie professionnel, parce qu'il offre le cadre de la socialisation à une opération de reconfiguration de soi-même et qu'il met en place les conditions autoformatives d'une appropriation par le sujet de son devenir.

CHRISTINE DELORY-MOMBERGER
Maître de conférences à Paris XIII/Nord

1. Nous prenons ce terme dans le sens que lui a donné Remi Hess, prolongeant l'approche d'Henri Lefèbvre. Le *moment* se définit comme un espace-temps intérieur que le sujet construit sur la base de son expérience et qui, identifiant et singularisant tel ou tel domaine de son existence, lui permet de reconnaître, d'investir et de s'approprier chaque situation nouvelle dans un champ d'habitus, d'affects, de relations qui lui est propre.

2. La question de l'extension de l'histoire de vie, de son caractère complet ou partiel, n'a donc pas de sens, puisque l'histoire de vie est la réponse adaptée à la situation qui la suscite. Le problème se pose de façon différente en sociologie ou en pratique de formation où l'histoire de vie est sollicitée et n'est pas le fruit d'une interaction spontanée.

3. Les moments génériques se décomposent eux-mêmes en

moments spécifiques : par exemple dans le moment de la famille, la position d'enfant, de parent, de frère, d'oncle, etc. peut être tenue par le même individu selon la situation d'interrelation dans laquelle il se trouve.

4. Dans le sens où l'entend Habermas, c'est-à-dire l'*Öffentlichkeit* : ce qui est rendu public me rend visible à l'autre in HABERMAS (J.), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1985 (1987). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/Main, Suhrkamp Verlag.

5. Selon Paul Ricœur, la mise en intrigue est l'opération de synthèse de l'hétérogène par laquelle le récit « prend-ensemble », intègre et configure, sous l'unité d'une action totale et complète, les événements multiples et dispersés d'une expérience temporelle confuse, informe et, à la limite, muette. RICŒUR (P.), *Temps et récit I*, Paris, Seuil, 1993, pp. 11-12.

6. La *transduction*, concept qui trouve son origine en Analyse institutionnelle dans les travaux de René Lourau, est une « relation de proche en proche » qui procède par association (analogie, métonymie, métaphore) et s'oppose à une démarche déductive ou inductive généralisante. Cf. LOUREAU (R.), *Implication/Transduction*, Paris, Anthropos, coll. « Exploration interculturelle », 1997.

7. Les techniques de soi sont définies par Michel Foucault comme des techniques qui « permettent aux individus d'effectuer,

seuls ou avec d'autres, un certain nombre d'opérations sur leur corps et leur âme, leurs pensées, leurs conduites, leur mode d'être. » In FOUCAULT (M.), *Dits et écrits IV*, Paris, Gallimard, 1984, p. 785.

8. LE GRAND (J.-L.), PINEAU (G.), *Les Histoires de vie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? » n° 2760, 1993.

9. Ma pratique s'inspire des travaux de Bernadette Courtois et de Jean Vassileff qui ont travaillé tous deux sur l'auto-prise en charge du projet de vie professionnel et sur l'autobiographie comme moyen de son élucidation. Cf. COURTOIS (B.), *L'Histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie* (dir. Christian Léomant), 1992, *Études et séminaires* n° 8, 1982, « Autobiographie projet et formateurs d'adultes en formation professionnelle » et Vassileff (J.), *La Pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*, Lyon, Chronique sociale, 4^e éd. 1996, 1^{re} éd. 1988, 2^e éd. 1989, 3^e éd. 1991 et *Histoire de vie et pédagogie*, Lyon, Chronique sociale, 3^e éd. 1995, 1^{re} éd. 1989, 2^e éd. 1991.

10. RICŒUR (P.), « L'identité narrative » in *Esprit* n° 7-8, juillet/août 1988, p. 303.

11. WULF (C.), « Mimesis » in *Vom Menschen, Handbuch zur historischen Anthropologie*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1997, pp. 1015-1029.

12. RICŒUR (P.), *op. cit.*, p. 298.

LA QUESTION DE L'HUMANITÉ DANS LES RÉCITS DE VIE EN GROUPE

« Chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition. »

MICHEL DE MONTAIGNE,
Essais, Livre III, chapitre II.

« Quand je vous parle de moi, je vous parle de vous. Ah, insensé qui crois que je ne suis pas toi ! »

VICTOR HUGO, préface à *Cromwell*.

« Or, le fait psychologique n'est pas le comportement simple, mais précisément le comportement humain, c'est-à-dire le comportement en tant qu'il se rapporte, d'une part, aux événements au milieu desquels se déroule la vie humaine, et, d'autre part, à l'individu, en tant qu'il est le sujet de cette vie. Bref, le fait psychologique, c'est le comportement qui a un sens humain. Seulement, pour constituer ce sens, on a besoin de données qui nous sont fournies par le sujet et qui parviennent par l'intermédiaire du récit. »

GEORGES POLITZER,
Critique des fondements de la psychologie, conclusions.

CE TEXTE trouve son origine dans un constat et une conviction que quinze années de pratique du récit de vie en groupe n'ont jamais démentis mais – au contraire – largement confirmés. Le constat tient en ceci : aucun récit de vie – à condition qu'il dépasse le « parler pour ne rien dire » du propos convenu et superficiel – ne laisse ceux qui l'écoutent indifférents.

BRÈVE HISTOIRE D'UNE IDÉE QUI VA DE L'ÉPROUVÉ À LA RECHERCHE D'EXPLICATIONS

Dans le déroulement d'une session « récits de vie en groupe¹ » chaque participant, à son tour, énonce devant les autres un fragment de son histoire. Sa narration est d'abord objet d'écoute, puis de retours, échos, questions de la part des auditeurs.

Quelques exemples, choisis parmi les faits centraux et organisateurs² de récits que j'ai entendus et accompagnés, permettront de mieux comprendre que l'on

ne sort jamais totalement indemne de l'écoute d'un récit de vie et d'entrevoir pourquoi chaque auditeur est presque toujours saisi par la force de la narration.

Une participante, au cours d'une session de formation, racontait la souffrance et la honte toujours vives d'avoir été abusée sexuellement par le mari de sa sœur et soulignait le soulagement de pouvoir dire aujourd'hui publiquement, pour la première fois, ce qu'elle avait caché durant de nombreuses années.

Une autre, dont j'ai rendu plus longuement compte du récit³ expliquait comment, enfant et tandis que son père lui donnait des cours de mathématiques, elle feignait de ne rien comprendre pour qu'il réitère ses explications et reste à ses côtés. Elle exprima alors tout le plaisir d'avoir « retenu » son père pour elle toute seule.

Troisième exemple, rapporté par Christine Balestrat dans son article « Histoire de vie et alphabétisation⁴ » : le récit de vie de Kaddouj. Dans sa narration, Kaddouj insistait sur ce qui a valeur de destin, dans certaines cultures traditionnelles, au motif que l'on est une femme. Pour elle, ce destin s'était traduit par l'interdiction d'aller à l'école, par la nécessité d'être au service des hommes de sa famille et – singulièrement – de ses frères qui, eux, étaient scolarisés. Dans son récit, tout le parcours de Kaddouj, jusqu'à son rapport à l'apprentissage de la lecture, en passant par sa relation à son mari, apparaissait comme une lutte farouche pour s'affranchir du poids de cette fatalité et abolir l'injustice qui lui était faite.

D'autres encore – et ils sont nombreux – ont insisté sur la difficile question du rapport aux ascendants. Enfants d'ouvriers ou de paysans, ils ont « réussi » en

devenant professeurs ou cadres supérieurs et vivent leur déplacement social sur le mode ambivalent de la fierté et du sentiment de trahison vis-à-vis de leur culture d'origine. Cette problématique est parfaitement explicite dans le roman d'Annie Ernaux – *La Place*⁵ – qui cite en exergue cette formule de Jean Genet : « Je hasarde une explication : écrire est le dernier recours quand on a trahi. »

Enfin, je ne compte pas les récits de vie et de famille qui font état d'une grand-mère, séduite puis abandonnée par un fils de famille, noble ou bourgeois. De cette union, naissait celui ou celle dont partirait une des branches de la généalogie familiale. Ou bien encore les personnages héroïques, aventuriers, conquérants, « grands hommes », aux origines de la saga familiale et dont l'aura continue d'irradier les descendants. Et tout cela avec un mélange de souffrance – de n'être pas à la hauteur du héros des origines – et de fierté de descendre malgré tout de personnages si prestigieux.

On ne peut sans doute réduire aucun des récits de vie évoqués aux seuls faits qui viennent d'être mentionnés. Néanmoins, ces événements ont joué – dans chaque narration – un rôle de clé de voûte tel que le propos s'organisait tout entier autour d'eux. Et il n'est pas indifférent que ces faits concernent des problématiques de l'ordre de la sexualité et de l'ordre des valeurs, des rapports sociaux, toutes choses qui ont une place privilégiée dans ce qui fait et défait une existence.

Face au récit de ces événements, à observer ce qui se passait pour moi et dans le groupe, ce qui m'a toujours

frappé, c'est l'écoute, l'attention quasi religieuse, l'immense respect de chacun des auditeurs. Une attention et un respect perceptibles presque physiquement⁶ : quelqu'un qui commence à animer des sessions « histoires de vie » me disait il y a peu qu'il recevait ces récits « en tremblant ».

La conviction qui s'est imposée à moi à partir de ces constats touche évidemment à la question des rapports très particuliers qui se nouent entre narrateurs et auditeurs à l'occasion de ce type d'énonciation. J'ai longtemps formulé cette conviction sous la forme maladroite et provisoire d'une ébauche : je me disais que « le récit ou l'histoire de vie, cela fait (davantage) aimer les gens ». Mais cette première formulation, pour juste qu'elle fût, demeurait vague, ambiguë et, comme telle, insatisfaisante. De quel amour s'agissait-il dans cette affaire ? Qu'est-ce qui, précisément, dans chaque récit, était objet d'un tel sentiment ? Enfin, quelles limites pouvait-on lui assigner ? Devait-on le confondre avec d'autres formes de sentiments amoureux ou, au contraire, l'en distinguer ?

Avec le temps, le recul et la volonté de penser cette conviction sous une forme moins intuitive et moins immédiate, le concept d'humanité, l'idée d'expérience dotée d'un sens humain, se sont imposées.

ECCE HOMO⁷

Que faut-il entendre par concept et expérience d'humanité afin de clarifier la perspective de ce qui se réalise dans le contexte du récit de vie en groupe ?

En toute première approximation, on a bien sûr affaire à des récits de femmes et d'hommes qui, en tant

que tels, participent à l'humanité. S'en tenir à cela, c'est demeurer dans l'ordre de l'évidence qui enfonce des portes ouvertes.

Un détour par la philosophie – et singulièrement par le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* de André Lalande – s'impose afin de dépasser ce premier niveau.

On en retiendra deux significations majeures.

D'abord, l'« ensemble des caractères communs à tous les hommes⁸ ».

Ensuite, dans une seconde acception, complémentaire de la première, l'humanité recouvre la « pitié, sympathie spontanée de l'homme pour ses semblables⁹ ».

En quoi ces définitions éclairent-elles ce qui s'accomplit dans le contexte des récits de vie en groupe ?

LA QUESTION DU PARTAGE

Un groupe attaché à dire et travailler des histoires de vie n'est certainement pas l'humanité au sens strict et dans son entièreté. Mais à une échelle réduite, les narrateurs s'y découvrent comme partageant bien davantage d'expériences qu'ils ne l'imaginaient *a priori*.

Toute la question est de savoir sur quoi porte ce partage.

Il ne s'agit certainement pas d'une identité absolue entre les événements factuels vécus et rapportés par les uns et les autres. Chaque événement de son parcours rapporté par un narrateur demeure unique, le fait d'un sujet singulier, en même temps qu'il donne lieu à du partage, relie profondément celui qui l'a vécu à ceux à qui le récit est adressé. Je n'ai pas vécu

l'expérience de Kaddouj et ne la vivrai jamais, pas plus que celle de n'importe quel autre narrateur d'un récit de vie. Et pourtant, chacun de ces récits me parle en profondeur. Je sais aussi qu'il parle tout autant aux membres du groupe.

C'est ce processus-là qu'il convient de préciser et de clarifier.

Dans cette perspective, je tiendrai l'hypothèse que si le récit me parle, s'il fait sens et écho en moi, c'est d'abord parce qu'il m'apparaît comme une expérience possible. Autrement dit, si j'avais été placé dans les conditions que je sais désormais avoir été celles qui furent faites au narrateur, si – comme on dit – « j'avais été à sa place », il est probable que j'aurais pu vivre, ressentir et faire, sinon exactement la même chose, du moins quelque chose d'approchant. Au minimum, je comprends qu'il ait ressenti et agi de la manière qu'il rapporte.

Ensuite, si je peux constater, ressentir un tel écho, c'est parce que les faits vécus dont il est question dans le récit du narrateur appartiennent à une famille, à un genre ou une catégorie d'expériences dont je sais l'importance pour en avoir moi-même vécu quelques-unes. Je n'ai pas vécu l'histoire de Kaddouj, mais j'ai éprouvé, dans des circonstances différentes et spécifiques, la souffrance de l'exclusion. Et cela suffit à ce que ce qu'elle dit d'elle fasse sens en moi.

C'est ce que contient la formule de Montaigne citée en exergue : « Chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition. » Dans la perspective de l'auteur des *Essais*, ce qui est partagé par tous les hommes, quelles que soient par ailleurs leurs singularités, ce sont les expériences de la souffrance, du

plaisir et de l'idée de la mort. Toutes les trois occupent une place d'importance dans n'importe quel récit de vie. Et c'est à ce titre que chacun de ceux qui écoutent un récit se reconnaît dans ce que relate le narrateur. Non pas que toutes les histoires se confondent en une sorte de magma existentiel indéfini, mais bien plutôt que chaque récit de vie mentionne des expériences de souffrance, de plaisir et de rapport à la mort, aux deuils faits ou non faits dont toute histoire familiale est chargée, et qui font nécessairement écho aux expériences de même nature dont sont porteurs celles et ceux qui l'écoutent.

LA SYMPATHIE COMME MODE DE CONNAISSANCE DE L'AUTRE ET DE SOI-MÊME

Ce partage et cette proximité sont rarement l'objet d'un travail d'explicitation dans le cadre des groupes où ils ont lieu. Ou s'ils le sont, c'est toujours dans un deuxième temps. Ils se donnent d'abord sous la forme plus immédiate de l'émotion, du sentiment non verbalisé dans lequel on est immergé. On doit parler ici de sympathie au sens étymologique du terme, c'est-à-dire processus non réfléchi par lequel, face à ce qu'autrui relate de son expérience, je ressens et « souffre » avec lui.

Souffrir avec l'autre et, plus généralement, partager les sentiments qu'il éprouve, est un mode de connaissance qu'on ne saurait ni mépriser, ni négliger. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que les écrits rédigés à ce sujet par les membres des groupes de lecture de l'Association pour l'autobiographie (APA¹⁰) – à propos des autobiographies qu'ils ont choisies et lues – se nomment « échos en sympathie. »

Mais s'il est mode de connaissance intuitive de l'autre, le sentiment de sympathie est tout autant éclairant sur soi-même. L'émotion et le sentiment de révolte partagés que j'éprouve à l'écoute du récit de Kaddouj – pour en rester au même exemple – me renvoient à mes propres expériences de révolte, à ce qui pour moi a représenté une injustice.

LE RÉCIT DE LA VIE D'UN ÊTRE HUMAIN ENTIER, TENDU ENTRE SIMILITUDE ET DIFFÉRENCE

Pour conclure, avant de revenir sur la figure que prend chaque narrateur à travers le récit de sa vie, il faut d'abord rappeler que pour riche qu'elle soit, cette expérience de l'humanité en raccourci – c'est-à-dire à l'échelle du groupe – appelle quelques remarques et quelques réserves.

ÉLOGE DE LA DIFFÉRENCE

En premier lieu, tout ce qui relève de la sympathie, des « échos » comme insistance sur les similitudes expérientielles, ne doit pas masquer la réalité et l'intérêt de la différence. Découvrir que l'autre a vécu une situation proche de celle que j'ai traversée et que, par conséquent, elle a suscité en lui le même type de sentiment de pensée, de réaction. Tout crée des liens, au moins à l'intérieur du groupe. Il n'est – de ce point de vue – pas dépourvu de signification que l'expression qui me soit d'abord venue à l'esprit pour caractériser le climat du groupe en ces moments précis, soit celle « d'attention quasi religieuse ». Une des sources étymologiques du mot « religion » est le latin *religare*, relier.

C'est là, en même temps qu'une façon d'éprouver son appartenance à quelque chose qui fait l'objet d'un partage, une source d'humilité : je ne suis pas le seul, l'unique dépositaire de telle ou telle expérience, même si ma volonté d'être original et absolument singulier doit en souffrir¹¹.

Cela n'ôte toutefois rien à la valeur de formation de la découverte opposée, à savoir que le même type d'événement ou de situation objective peut être vécu de manière tout à fait différente par deux narrateurs. Un exemple permettra d'y voir plus clair. Un des supports que j'utilise dans le cadre des sessions « Roman familial et trajectoire sociale » est le récit du ou des projets parentaux pour le narrateur. Dans le dernier groupe où j'ai proposé ce support, plusieurs narrateurs ont évoqué comme une source de souffrance, la contradiction entre les deux projets divergents – celui de la mère et celui du père –, chacun se sentant « écartelé » entre ces deux pôles. Un autre narrateur, confronté à la même divergence, dira : « Pour moi, ce fut une chance, c'est-à-dire la possibilité de ne suivre ni l'un ni l'autre. »

L'intérêt de la rencontre entre ces deux types de discours à propos de faits semblables tient en ceci : pour chaque narrateur le regard de l'autre, dans la différence qu'il dessine relativement à son expérience, le conduit à se décentrer, à envisager un autre aspect, présent en filigrane dans ce qui s'est produit et que, jusque-là, il ne voyait pas. Chacun des narrateurs concernés est alors amené à se distancier de la perspective première dans laquelle il était immergé, à considérer son expérience avec un regard extérieur et à en saisir d'autres dimensions qu'il ne soupçonnait

pas. « Je me connais seulement dans la mesure où je suis un autre pour moi. » (Vygotski)

LE SENTIMENT DE PARTAGE, AU RISQUE DE L'ILLUSION FUSIONNELLE

Les moments où s'éprouve le partage d'expériences communes sont des moments de grande proximité des participants, des moments où l'on perçoit, à travers l'écoute attentive, une très forte présence des membres du groupe à celui qui parle. Présence à l'autre telle que certains auditeurs sont souvent autant – et parfois davantage – bouleversés par un récit que son narrateur lui-même. À observer cela, l'expression qui me vient à l'esprit est : « Un groupe qui "fait corps" ». Toutes les dérives fusionnelles, de l'ordre de l'identification à l'autre et de la projection sur lui d'expériences subjectives qui appartiennent davantage à l'auditeur qu'au narrateur, sont évidemment alimentées par ces processus. À ne voir, dans ce que dit l'autre de sa vie, que ce qui semble coïncider avec ses propres expériences, on gomme les singularités et on institue un groupe imaginaire constitué de « frères humains » (François Villon), parfaitement identiques – toutes choses qui caractérisent le « groupe fusionnel » et « l'illusion groupale » (Didier Anzieu¹²). Je n'ai plus aucun doute sur le fait que la pratique des récits de vie en groupe favorise incontestablement la production de cet imaginaire de fusion unitaire. J'ai pu parfois identifier la relation d'une expérience qui se retrouvait dans plusieurs récits et permettait de donner un nom, une identité au groupe en question. Je fais d'ailleurs l'hypothèse que

« la pression de conformité », la tendance de chaque narrateur à se conformer au modèle de tel ou tel récit antérieur, est une manière d'élaborer une identité collective qui protège contre la mise en jeu des identités personnelles par le récit de vie en tant que tel. Cela impose au moins à l'animateur de ne pas être dupe. Ce qui ne veut pas dire qu'il doit intervenir directement sur ces processus : un groupe de formation n'est pas un groupe thérapeutique et les défenses méritent



Le sentiment de partage.

d'être respectées. À charge pour l'animateur de ne pas renforcer ces imaginaires par ses propres interventions, en gardant toujours présente à l'esprit l'idée que l'expérience vécue, à un moment donné, ne saurait se confondre avec la narration qui en est faite, plus tard, dans un contexte différent, en s'adressant à des tiers.

CHACQUE HOMME CONCRET EST UNE TOTALITÉ SINGULIÈRE

Certes, il y a des caractères et expériences communs qui apparaissent à travers les récits de vie comme constitutifs de « l'humaine condition » postulée par Montaigne. Mais la différence que dessine, par rapport aux autres, chaque sujet singulier, fait aussi pleinement partie de l'humanité. Il y a plus encore. Le récit de vie révèle que chaque sujet est une totalité concrète. Sa vie dessine un tout d'éléments solidaires, non séparables les uns des autres. Ainsi, tout récemment dans un groupe où chaque participant relatait à son tour le parcours de profession et de formation qui avait été le sien, ce qui ressortait de chaque récit, c'est que le parcours professionnel était inséparable de la vie personnelle et affective. D'abord parce que la pratique concrète de la profession s'opère à travers des relations affectivement investies – amitiés, ressentiments, amours et haines¹³. Ensuite parce que les aspirations, les choix, en même temps que les répugnances et les rejets professionnels d'un sujet sont toujours ancrés dans les socles relevant de la réalité sociale et des processus psychiques qui ont tissé sa vie et son identité au cours de son histoire. Le cas, évoqué plus haut, des enfants de paysans ou d'ouvriers pour

qui la « réussite » professionnelle, c'est-à-dire l'accès à une position sociale plus élevée (en tant que cadre supérieur, par exemple), fait vivre une ascension à la fois source de fierté et acte de trahison, est significatif de la totalité complexe que constitue le rapport d'un « sujet au travail¹⁴ ». Et cet exemple des processus psychiques et sociaux mis en jeu par la mobilité professionnelle mérite d'être poussé plus avant. Car chaque sujet concerné par cette problématique la traite à sa manière. Tous ceux qui sont confrontés à cette question ne se mettent pas en échec (pour éviter de trahir); ils ne réussissent pas tous, au point de vivre la culpabilité de l'abandon des origines et de la famille; ils n'accomplissent pas tous une ascension « mesurée », telle qu'elle permette de tenir les deux pôles de la contradiction : fidélité aux origines et dépassement de la condition des parents. Chacun fabrique une réponse unique à cette question qui articule en lui sa vie professionnelle, sa vie psychique et sa vie sociale. On est loin alors des clivages disciplinaires du monde universitaire où chaque spécialiste campe sur le point de vue étroit de sa « science », à l'exclusion de toute autre perspective, quitte à découper son « objet » en tranches disciplinaires et abstraites. On se situe davantage du côté de ceux qui tiennent que « chaque homme est un universel singulier »¹⁵ et qui doit être respecté comme tel, en sorte que la position épistémologique se double d'une posture éthique.

ALEX LAINÉ

*Chargé de recherche et de formation
au ministère de la Jeunesse et des Sports,
en poste au CREPS, Poitou-Charentes*

1. S'il n'y a pas une seule et unique façon de pratiquer l'histoire de vie, c'est du moins la manière dont je procède, aussi bien dans les séminaires du type « Roman familial et trajectoire sociale » créé par Vincent de Gaulejac que dans les séminaires que j'ai moi-même créés : « Histoire de vie et travail social » (chapitre XII de *Faire de sa vie une histoire*) et « Sujet au travail et travail du sujet » que j'ai co-produit avec Ginette Francequin. C'est également la manière de travailler dans toutes les sessions proposées dans le cadre de l'Institut international de sociologie clinique.

2. J'ai développé cette idée de la structuration du récit de vie autour d'un ou deux faits centraux ou organisateurs dans le chapitre VIII de mon livre *Faire de sa vie une histoire*, Paris, éditions Desclée de Brouwer, 1998.

3. Voir sur ce point ma contribution à l'ouvrage de Vincent de Gaulejac, *L'Histoire en héritage*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999, chapitre XV.

4. BALESTRAT (C.), « Histoire de vie et alphabétisation » in *Éducation Permanente* n° 142 ; OROFIAMMA (R.), DOMINICÉ (P.) et LAINÉ (A.) (sous la direction de), *Les histoires de vie, théories et pratiques*, 2000.

5. ERNAUX (A.), *La Place*, Paris, Gallimard, 1983.

6. Le même type de sentiment s'éprouve certainement dans l'accompagnement individuel des récits de vie. Mais c'est, sans aucun doute, la situation de groupe – humanité en réduction – qui en fournit l'expérience la plus forte et significative.

7. *Voici l'homme*, propos de Pilate montrant Jésus au peuple juif, repris par Nietzsche comme titre d'un ouvrage écrit au cours de sa dernière grande année de production : 1888.

8. LALANDE (A.), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, article « Humanité », Paris PUF, 1968.

9. *Idem*.

10. APA : Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique fondée par Philippe Lejeune. Les échos en sympathie, après que les « déposants » – auteurs ou héritiers des autobiographies – aient donné accord sont publiés dans un document de synthèse intitulé « garde-mémoire » et/ou dans la revue de l'association, *La Faute à Rousseau*.

11. La découverte que ce que l'on pensait être uniquement son fait propre est en réalité très « commun », est diversement vécue. Tantôt elle suscite un véritable soulagement à comprendre que ce dont on se sentait porteur comme d'une tache singulière est en réalité relativement banal. Tantôt cette découverte est source de dépit parce qu'elle met à mal le désir de singularité, d'unicité qui sous-tend l'affirmation de son identité.

12. ANZIEU (D.), *Le Groupe et l'inconscient*, Dunod, 1981, chap. IV.

13. La notion, désormais juridiquement reconnue de « harcèlement moral » ou professionnel, témoigne de cette dimension de la vie au travail.

14. C'est précisément cette problématique complexe que j'ai choisi – avec Ginette Francequin – de travailler dans les groupes « histoires de vie » que nous avons créés dans le cadre de l'Institut international de sociologie clinique, et intitulés « Sujet au travail et travail du sujet ».

15. SARTRE (J.-P.), *Critique de la raison dialectique*.

COMME CHEMINS VERS SOI : LES PARFUMS DU TEMPS

« La vie de chaque homme est un chemin
vers soi-même,

L'essai d'un chemin, l'esquisse d'un sentier. »

HERMAN HESSE, *Damian*¹

L'EXPÉRIENCE² dont il est ici question s'est, pour une part, déroulée sur une vingtaine d'années de pratique tout en se donnant pour dernier cadre le champ des histoires de vie en formation³. C'est dire la persistance de l'interrogation à laquelle elle tente de répondre ! De cette interrogation, je n'en connais que l'obsessionnelle quête à tenter de découvrir quels pourraient être les chemins qui conduisent vers soi-même. Naturellement, j'en ai suivi plus d'un qui conduisaient à des impasses. D'autres, buissonniers, me ramenaient au prix d'un grand détour à mon point de départ. D'autres encore, semblables à ces voies d'eau sitôt tracées sitôt effacées, m'ont laissé un parfum de nostalgie et, dans leur sillage, quelques pages de poésie... Il y a

ceux enfin – mais ai-je bien fait l'inventaire ? – qui vont droit au but par le chemin le plus court, c'est-à-dire le détour : le détour par l'autre est l'un de ces chemins qui reconduit régulièrement vers soi-même. Mais pas dans n'importe quelles conditions : c'est plutôt sous le registre de l'aventure – comme disposition à accueillir ce qui vient à soi – que sous celui du voyage organisé que s'effectue cette mise en chemin. Elle tient du hasard et des rencontres, de l'imprévu et des contextes. C'est en nous tenant hors de nos frontières qu'elle nous frotte à l'insolite, à l'étrange... Aujourd'hui, « quand on navigue sur la toile », littéralement quand « on passe de manière non linéaire d'un site à l'autre d'un réseau »⁴ comme d'une île à l'autre d'un archipel, cette opération est rendue possible par des liens. Se mettre en chemin confronte inexorablement, au moment où on est mis en contact avec la précarité, des liens et cette précarité donne toute l'intensité à ces choses insolites, insignifiantes qui ont fait sens...

MISE EN CHANTIER D'UNE APPROCHE BIO-COGNITIVE DES HISTOIRES DE VIE AVEC LES QUATRE ÉLÉMENTS

« Car ainsi que de l'arbre, tu ne sais rien de l'homme si tu l'étales dans la durée, et le distribues dans ses différences. L'arbre n'est point semence, puis tige, puis tronc flexible, puis bois mort. L'arbre, c'est cette puissance qui lentement épouse le ciel. Ainsi de toi... [...] tu n'es ni cet écolier, ni cet époux, ni cet enfant, ni ce vieillard. Tu es celui qui s'accomplit. [...] Le temps n'est plus un sablier qui use son sable, mais un moissonneur qui noue sa gerbe. »

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *Citadelle*

Chaque séance de cette approche est consacrée à l'un des quatre éléments. L'entrée en matière – c'est le cas de le dire –, se fait à partir d'une modalité pédagogique différente, correspondant à une option de créativité et, par-là même, à une autre manière d'ôter à la pensée rationnelle ses repères sécurisants. Par exemple, l'élément « Eau » a été introduit par un moment d'échange entre deux personnes⁵ sur le mode « Raconte-moi dans ton enfance... un ruisseau », « Raconte-moi dans ton enfance... quand tu jouais dans l'eau » – tandis que l'introduction à l'élément « Air » a consisté à solliciter les associations que chacun établit spontanément avec l'Élément sur la base d'un double mouvement, ascendant – ivresse, légèreté, rêve, liberté, second souffle... – et descendant –

abattement, chute, dépression, étouffement. Après quoi, chacun a repris à son compte les images énoncées collectivement et en a recherché l'écho dans sa propre vie. L'enjeu, on l'aura compris, n'est surtout pas d'énumérer tout ce qui passe par la tête et par contagion s'associe à l'élément inducteur, mais de dire tout ce qui passe par le corps et les sens et le *re-senti*.

Le premier point est qu'on ne sait pas, comme dans les rêves nocturnes, ce qui va apparaître. Le second est que les images n'apparaissent pas reliées par un lien temporel : toutefois, malgré leur hétérogénéité manifeste, elles composent une configuration dans laquelle la personne se reconnaît et « se réfléchit ». Le troisième est que les expériences qui se trouvent ainsi rappelées à la conscience produisent quasiment toutes une surprise occasionnée par la réapparition de ce qu'on avait totalement oublié : ce qu'on croyait « mort » peut ainsi « renaître » avec toute son intensité sensible. Ce qui est « vu » n'est plus une « image » mais un moment de vie, un fait qui perdure alors qu'on le croyait oublié et qui se donne à entendre au présent : « Là, j'ai huit ans... » En quatre, on notera l'étonnement face à la « banalité » de l'épisode contacté : la jupe soulevée par le vent dans une fête foraine... un nuage de sauterelles un jour de forte chaleur en Algérie : « J'ai quatre ans, le dimanche où on grillait des marrons... » En cinq, il s'avère, alors que les Éléments appartiennent à un imaginaire collectif, que l'on vient recenser des expériences communes autour de chacun d'eux, que c'est toujours l'énigme vitale d'un « quelqu'un »⁶ à laquelle l'image renvoie, « à la singularité et à la sensibilité d'une âme

unique »⁷. S'abandonner à la sollicitude des Éléments c'est renouer les fils qui attachent l'homme au feu, à l'eau, à l'air, à la matérialité. Mais Bachelard a si bien montré comment ces liens se nouent et travaillent la profondeur intime, sur le mode d'une participation à plus grand que soi : « Les événements qui m'ont fait bouger, révolutionné, ce sont ceux qui m'ont donné le sentiment d'être plus large que moi : faire l'amour, enfanter... des événements qui m'ont donné l'impression de comprendre ce qu'est la vie... et ça laisse en plan... »⁸

À l'inverse d'une approche réfléchie permettant de délimiter, repérer les catégories et donc se situer soi-même dans un espace reconnu comme cohérent, l'expérience va accumuler, dans un premier temps, les épreuves de désorientation, forcer à embrasser l'inconfort d'un discours éclaté. Mais n'est-ce pas le propre de tout récit que de ne se donner préalablement que sous la forme de « fragments », de « données éparses » ? Après l'immersion dans la quotidienneté événementielle, on fera donc « pleuvoir » sur la ligne de vie les événements reconduits à la conscience par l'eau. On « allumera » quelques « brasiers » sous chaque repère chronologique qu'aura éveillé le feu... Bref, le travail se poursuit tel qu'on le connaît, les opérations logiques de mise en ordre précédant les opérations de mise en forme, en sens et en intrigue.

« En cherchant à rédiger ce qui devait être le simple compte rendu d'une longue route, je me suis aperçu qu'un certain nombre de choses

refusaient d'être dites, et que plus elles étaient centrales et essentielles, plus elles renaissaient à être réduites à des mots. La raison de cette réticence étant, je crois, que le monde est sans cesse et partout polyphonique et qu'à ce monde, nous ne prêtons par "insuffisance centrale de l'âme" (ANTONIN ARTAUD) qu'une attention monodique... ou pas d'attention du tout. »

NICOLAS BOUVIER, *L'Échappée belle*⁹

On peut se demander si privilégier l'irrélié, confronter à l'éparpillé, ne constitue pas une épreuve en soi, s'il est vraiment nécessaire d'affronter flux et reflux des impressions sensibles, supporter le désordre alors qu'on aspire à l'ordre... Il est vrai que des résistances se manifestent. Que faire de « tout ça » qui est là, qui me parle mais dont je ne sais ou ne peux rien dire ? J'ai tant marché, tant voyagé, j'ai mis une telle distance entre « tout ça » et moi, je croyais ça tellement loin de moi et puis c'est là, tout en désordre... C'est ainsi qu'une participante, confrontée à cette double exigence de dire et finalement de taire rédigea un texte évoquant les éléments comme des flacons, par elle soigneusement bouchés et rangés sur des étagères, dont le contenu n'est connu que d'elle seule et qu'elle seule peut décider d'ouvrir. N'y a-t-il pas avec de confrontation à un mystère – mystère sur lequel la conscience rationnelle veille jalousement ? Alors, comme l'évoque Bachelard,¹⁰ sans doute convient-il dans pareil cas que les lèvres restent immobiles car « alors commence le règne infini du silence

ouvert... ». La puissance de ce taire coïncidant avec une exceptionnelle intimité avec soi-même montre de nouveau la radicalité de cet effacement de soi devant le mystère d'être.

Mais effectivement, pour l'entendement critique qui s'insurge contre la violence qui lui est faite, ainsi que le rappelle Gusdorf¹¹, cette forme de conscience mythique ou prélogique ressemble parfois à la boîte de Pandore. Sans doute ne produit-elle pas le désordre : ce serait seulement la rencontre des éléments désordonnés avec la rigidité de la conscience rationnelle qui produirait sur celle-ci un effet de désorganisation. Ce qui est désordre ne l'est que pour la pensée qui cherche l'ordre. On voit là que l'expérience suppose une réceptivité appropriée exigeant un type d'attention diffuse, en contradiction avec nos habitudes logiques de pensée.¹²

RÉVEILLER LA SENSIBILITÉ DU ET DES SENS...

« Le désir, je connais. Désir de soleil, d'avenir,
d'homme, de fraises en hiver.

Le désir de lire et celui d'aller à Venise. Mais je
bute sur le désir de poésie.

Sans doute parce que je ne sais pas dire ce
qu'est la poésie.

Il me semble qu'elle est justement,
seulement, un désir,

celui d'atteindre par les mots le cœur du réel... »

ANNIE ERNAUX

de paroles et de silences partagés, déployés sous le sceau du dialogue : il naît dans l'entre-deux. L'invitation est de reconstruire un lien quasi organique entre une série d'images « sans paroles », entre des re-présentations discontinues d'une suite temporelle, d'apprendre à trouver des formes dans des nuages de points, à concevoir une ligne plus ou moins mélodique avec ces notes éparses, bref : à mettre de l'ordre dans l'inorganisé, autrement dit, créer des liens. Comprendre ce qui unit ces images et l'élaborer en récit, c'est faire le travail du sens. Le sens n'est pas dans la chose, l'événement. Il n'est pas davantage dans le moi, enfoui : il est dans l'entre-deux, dans le lien.

Tandis que s'effectue le frayage de sens, l'opération ne se départ pas d'une certaine intensité. Le discours se tient d'abord en retrait de la perception, mais dès lors que le langage est en prise sur la matière, il fait soudain éclater les phrases toutes faites, se réapproprie les mots qu'il met en mouvement, incorpore le silence à la parole. Dire, c'est d'abord décrire et, comme le souligne Millet¹³, « si j'ai bien décrit l'existence, je pourrai entreprendre de rechercher son sens ». Il y a en effet des degrés dans l'implication qui nuancent l'intensité intérieure mais on ne parle bien que de ce que l'on ressent. Ce langage qui emprunte parfois au lyrisme fait éclater les structures langagières dans lesquelles un événement se trouvait classé, formalisé, identifié. Il « brasse » de nouveau du souhaitable et du possible. Il ré-élabore et, ce faisant, expérimente que d'autres discours d'intelligibilité peuvent se tenir en un même lieu.

Le travail du sens s'en vient avec la mise en chantier

On sent, en arrière plan, la force des images

sollicitées. Ce qui se dit « travaille » son auteur. Les mots pour le dire sont des mots-matière, des mots-paysages, des « noyaux pulsants »¹⁴, à la fois sonores et rythmiques, qui signent effectivement un double mouvement – implication et explication – simultané. Il n'y a là aucune volonté esthétique, mais une esthétique « naturellement » à l'œuvre. Il ne s'agit pas de « faire beau ». Mais cette recherche du mot qui sonne juste, cette rencontre du mot, matière sonore et porteur de sens, est la seule façon de témoigner d'un événement – de ce qui est arrivé dans le temps – et d'un espace singulier – soi – où il a été vécu.

... EN RETROUVANT LES MOMENTS SENSIBLES

« Mon passé m'a constitué tel que je suis avec mon corps et mon langage, mais ce que je suis est à la fois statique comme un concept et fuyant comme l'oubli ; or ce qui paradoxalement le réveille le mieux c'est la réactivation éphémère et instantanée des sensations les plus diffuses, les moins intellectuelles, les moins spéculatives : celles qui ayant perdu en cours de route leur cortège d'idées, se réduisent au jeu capricieux de nuances qualitatives. »

VLADIMIR JANKÉLEVITCH

Quelque part dans l'inachevé

Le recours au ressenti est d'ailleurs parfois la seule possibilité pour retrouver « ce moment » particulier où la chose a été vécue. Parfois, ce que l'élément réveille

semble diffus, non pas lié à un événement, une date, mais disséminé : apparaît alors la nécessité de reconstituer une configuration primitive, de retrouver dans la sensation, à la manière de Proust, un secret, un geste inaugural, une première fois. Chaque sensation retrouvée procure à la fois une sensation de fondement et un appel à être¹⁵. Ainsi, par exemple, après que l'air ait été associé, sans étonnement, à la liberté, lorsque le travail a consisté à rechercher l'expérience qui pouvait en être le support, pour l'un des participants aucune association ne trouvait à s'établir. Moment de questionnement, de doute à propos d'une valeur dont on ne trouvait pas d'ancrage alors qu'on la croyait sienne... Mais si la liberté avait été réellement vécue, éprouvée, de quelle manière aurait-elle pu être ressentie ? Eh bien, la liberté, ça doit faire... et d'enclencher un énorme soupir. Pas simplement de soulagement. Ce soupir-là creusait la profondeur : il « libérait » littéralement. Non pas de quelque chose : il libérait un espace. Or, à partir de ce ressenti, immédiatement reconnu pour avoir été vécu, là, précisément, en ce jour de janvier 1995, toute la « scène » put non seulement être reconstituée mais le dynamisme produit par cette vacance s'en trouva ré-actualisé. D'autres moments avaient ressemblé à ce qui avait été interprété comme libération mais aucun n'avait pareillement ce goût, cette saveur particulière d'une profondeur reconquise, d'un espace de nouveau vacant, autrement dit d'une possibilité renouvelée pour la créativité¹⁶. En fait, lorsque le « trop linéaire » est entravé, l'expérience oblige à creuser en soi, à être le lieu, le théâtre où s'accomplissent ces images retrouvées¹⁷.

Ces données malmènent donc un peu la pensée rationnelle qui veut de l'ordre et ne trouve que désordre. Toutefois, c'est bien le destin de cette matière opaque, de cette opacité initiale, de cette « matière première » – assimilable à la *Terra Foliata* alchimique « terre de feuilles », « terre de feuillets » – que de se soumettre au travail de la pensée réfléchie. En fait, on voudrait de l'ordre, mais du « tout ordonné ». Or c'est « ce lest préréfléchi qui donne son assiette réelle à notre présence au monde »¹⁸. Procédant ainsi, tandis que la pensée entreprend la mise en forme et en ordre, ces données dévoilent et restituent, transmettent et communiquent la dynamique vitale qui signait le magma intérieur.

Si l'on tient compte de cette nature « feuilletée », chaque image-événement résonnant à l'invite d'un élément n'est ni accessible d'emblée, ni réductible à un sens unique : le terrain est « stratifié »¹⁹. L'exploration reste ouverte. Le sens n'est jamais une donnée immédiate : il fait chemin... Ainsi, lors de « l'immersion » par l'eau, un événement significatif se trouve énoncé : « J'ai dix ans, mon père veut m'apprendre à nager mais, pour épater la galerie, il me lâche et me fait boire la tasse. » Le sentiment de trahison d'une confiance accordée y est associé et met à jour une thématique de la relation à autrui. Lorsque l'on aborde le feu, l'idée de maîtrise vient à être exprimée par une autre personne et « fait sens » à la première : tandis que la maîtrise est vue comme compensation à la faille ouverte dans l'apprentissage à autrui – désormais, ne compter que sur soi... – cet acharnement perfectionniste, dans le même temps,

apparaît davantage séparer des autres que relier. La thématique de la maîtrise de soi vient « croiser » la première dans une dialectique qu'il n'est pas anodin de référer à la dialectique feu/eau qui l'a produite. Mais que l'on ne se trompe pas : c'est la trahison matérielle qui est première et avec elle le sentiment d'avoir été re-jeté, comme sur un rivage par une vague désinvolte. D'avoir à reconquérir par soi-même pour soi-même un pan d'insertion dans le monde, voilà ce qui parle et mobilise. Car « dès que la méditation dispose à la fois de l'idéalité et de l'image, dès qu'elle change de registre en allant de la conviction amère à la conviction courageuse, les contradictions donnent d'autres synthèses humaines »²⁰.

« Les événements les plus riches arrivent en nous bien avant que l'âme s'en aperçoive. Et, quand nous commençons

à ouvrir les yeux sur le visible, déjà nous étions depuis longtemps adhérents à l'invisible. »

D'ANNUNZIO, *Contemplation de la Mort*

Paradoxalement, le trouble provoqué l'est d'autant plus qu'il surgit à l'occasion d'un passé banal : une odeur de pain cuit, les feux de la Saint-Jean, les cataplasmes guérisseurs de pain brûlant, les pièces jetées au fond de la fontaine, l'eau croupie des marais, odeurs de la corne brûlée, âcreté des feux d'herbes ou de foin mouillé, goût du sel sur la peau... Ce sont ces souvenirs sans rien de remarquable qui, pourtant, ont le pouvoir inexplicable d'évoquer une qualité sensible, plus encore, « un vécu infiniment précieux »²¹. Un parfum de glycine au printemps, le crépitement

du feu en octobre, le visage d'un enfant à la lumière d'une bougie, et nous voilà subitement envahis, habités : « la réminiscence – comme le souligne Jankélévitch – n'a que faire des souvenirs distingués ». Ces instants peuvent bien après coup être banalisés, « mais l'étincelle qu'ils font jaillir [...] nous laisse éblouis ». Et cette étincelle est d'autant plus fulgurante qu'il n'est fait apparemment allusion à rien d'important, à rien de mémorable. Ces faits tout simples nous laissent « un je-ne-sais-quoi d'informulable », une étincelle, un effleurement, un effluve, un souffle qui aura cependant, après coup, transformé notre vie.

Dans la ré-émergence chaotique des événements qui me sont arrivés, l'exceptionnel côtoie le quotidien et le dérisoire. Cette mise à plat précède la mise en relief opérée entre les détails et l'essentiel : mais cet « essentiel » ne se décrète pas ni préalablement, ni extérieurement. C'est le sens – la tonalité – que l'on veut donner à l'événement qui va décider de la nature et de la place des éléments – de la fondamentale et de ses harmoniques. Le critère premier qui permet de « retenir » ce qui est essentiel n'est pas lié au contenu lui-même, à son importance « aux yeux du monde » mais au fait que la situation retrouvée me parle... Ce lien de parole paraît d'autant plus significatif qu'il permet de créer d'autres liens entre cette situation et d'autres, proches ou éloignées, dans l'espace et dans le temps. C'est ainsi que je me trouve doublement rétablie dans mes prérogatives comme pouvoir de choix dans l'attention aux choses et comme interlocuteur choisi, élu, et que la vie apparaît comme récit fondé entre mémoire et oubli...

Paradoxalement, l'insolite, ce « presque rien »²² est probablement la seule chose qui vaille la peine d'être dite et la seule, justement, qu'on ne puisse dire. Par nature, il est ce qui ne vient pas d'emblée à la parole. Fugitif, on l'écarte ou bien on s'en amuse : il est ce devant quoi nous ne savons « que dire » ni à « quoi s'en tenir »²³. Mais il agit tout autrement puisque précisément, il provoque l'attention, la mobilise, pour peu que nous soyons consentants...

MAËLA PAUL

*Chargée de mission
et d'orientation au CNAM, Nantes
Doctorante en sciences de l'éducation*

NDLR : retrouvez le texte intégral sur le site frjp.com/lani-bayle.html

1. Citation empruntée à Martine Lani-Bayle, « Histoire de Vie et transmission intergénérationnelle », in *Éducation Permanente* n° 142.

2. Cette expérience a fait l'objet d'un article récent « Les quatre Éléments : une expérience écoformatrice cruciale », paru dans le n° 148 de la revue *Éducation Permanente, Pour une écoformation – former à et par l'environnement*, 2001.

3. Précisément dans le cadre du DUHIVIF : créé à l'automne 2000 au sein de la formation continue de l'université de Nantes par Martine Lani-Bayle, le DUHIVIF (Diplôme universitaire des histoires de vie en formation) est le premier diplôme des histoires de vie en université.

4. C'est la définition exacte qu'en donne le dictionnaire (*Le Robert*).

5. Empruntant à Hélène Trocmé-Fabre : cassette n° 6 : « Né

pour innover », PRIAM production, ENS de Fontenay, Saint-Cloud.

6. Pour reprendre Richard, *Proust et le Monde sensible*, p. 282.

7. FLEURY (C.), *Métaphysique de l'Imagination*, Paris, éd. Écart, 2000, p. 55.

8. Citation d'une participante que je remercie et, avec elle, tous ceux qui ont contribué à cette aventure.

9. Citation empruntée à l'article co-écrit par DOMINICÉ (P.), JOSSO (M.-C.), MONBARON (J.) et MULLER (R.), « Faire place au sensible pour raconter et penser la formation », in *Éducation Permanente* n° 142, p. 95.

10. BACHELARD (G.), *L'Air et les Songes*, Paris, Corti, 1943, p. 274.

11. GUSDORF (G.), *Mythe et Métaphysique*, Paris, Flammarion, 1984-1953.

12. EHRENZWEIG (A.), *L'Ordre Caché de l'Art*, Paris, Gallimard, 1974-1967.

13. MILLET (L.), *La Métaphysique*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je », 1996, p. 8.

14. Selon l'expression heureuse du poète Claude Vigée *La Terre et le Souffle*, Paris, Albin-Michel.

15. FLEURY, *op. cit.*, p.105.

16. Cette prise de conscience réinterroge du même coup tous ces petits ou grands moments où l'on a cru se libérer et qui n'étaient que se soulager, se débarrasser, sans restaurer pour autant cet espace. On imagine aisément comment toute une vie peut être réinterrogée sous ce regard thématique de la liberté et d'une typologie des actes qui y concourent.

17. Bachelard souligne qu'effectivement « il faut réaliser en soi-même l'impression directe d'allègement » si l'on veut se constituer à la fois « comme mû et mouvant », si l'on veut « se sentir auteur autonome de notre devenir », 1943, pp. 293-294.

18. GUSDORF (G.), *op. cit.*, p.278.

19. BONARDEL (F.), *Philosophie de l'Alchimie*, Paris, PUF, 1993, p.117.

20. BACHELARD (G.), *Le Droit de Rêver*, PUF, 1970.

21. JANKÉLÉVITCH (V.), *op. cit.*, p. 64.

22. *Id.*

23. HONORÉ (B.), *Sens de la Formation, Sens de l'Être*, L'Harmattan, 1990.

CONSTRUIRE UNE COMPÉTENCE D'INTERMÉDIAIRE CULTUREL À TRAVERS LA TEXTUALISATION DE SON HISTOIRE

« Le rapport au monde d'un être social ne prend forme et existence que dans les pratiques langagières à travers lesquelles un groupe a organisé ses relations sociales [...]. La cohérence d'un rapport au monde est fondamentalement liée à la récurrence des relations sociales: c'est parce qu'il y a de la récurrence, de la permanence et finalement de l'histoire qui se répète, qu'il y a cohérence pour l'être social. »

BERNARD LAHIRE¹

« On conçoit généralement les voyages comme un déplacement dans l'espace. C'est peu. Un voyage s'inscrit simultanément dans l'espace, dans le temps, et dans la hiérarchisation sociale. Chaque impression n'est définissable qu'en la rapportant solidairement à ces trois axes, et comme l'espace possède à lui seul trois dimensions, il en faudrait au moins cinq pour se faire du voyage une représentation adéquate. »

CLAUDE LÉVI-STRAUSS²

P OUR analyser le sens qu'ont mes pratiques d'histoire de vie en groupe depuis 1994³, je dois revenir à une étape antérieure à celles-ci. L'étape au cours de laquelle j'apprends le métier d'enseignante et de formatrice, où je commence à « théoriser » mes pratiques et au cours de laquelle je recherche, avec d'autres, les méthodes appropriées à une didactique du français langue étrangère, prenant en compte la dimension interculturelle des sociétés et des publics auprès desquels nous intervenons. Pour apporter ma contribution à ce dossier, il me fallait adopter une démarche réflexive et rétrospective me permettant d'analyser comment mes savoirs sur les histoires de vie en groupe se sont construits et ont évolué, en pratique, depuis 1992.

Issue d'un milieu où l'on parlait encore l'occitan, ayant moi-même appris trois langues étrangères en milieu scolaire et une – l'anglais – en vivant et en travaillant aux États-Unis, j'ai « choisi » d'enseigner ma

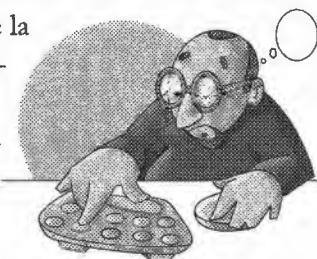
langue, le français, en professionnalisant autant ma capacité à transmettre celle-ci que mon aptitude à créer une relation avec l'apprenant qui lui permette de faire retour sur lui-même et sur son rapport à cet apprentissage⁴. C'est en effet dans cette relation intersubjective que je situe la médiation pédagogique qui caractérise la position de l'enseignant : médiation vis-à-vis des objectifs à atteindre, mais surtout médiation permettant la construction d'un projet d'apprendre du sujet-apprenant. En élaborant un premier outillage méthodologique analysé dans un mémoire de maîtrise – en didactique du français langue maternelle⁵ – intitulé : *Le Récit écrit à la première personne : apprentissage de la notion de cohérence*, j'esquissais les contours d'une didactique de l'écrit autobiographique visant une textualisation cohérente de l'expérience sociale vécue.

Je m'orientais en français langue étrangère à partir d'un intérêt pour la francophonie, l'« oraliture », les variations sociolinguistiques à l'oral et à l'écrit, la prise en compte des parlers francophones « déviants » vis-à-vis de la norme. Je développais une pratique d'enseignement qui, précisément, « donnait la parole » aux apprenants sur un mode associant l'oral, le son, l'image et l'écrit, sur un mode audiovisuel qui décloisonnait les différentes aptitudes mobilisées pour acquérir et pratiquer une langue. Cette pratique : la correspondance par lettres – écrites – et par lettres-vidéos me permettait de situer mon intervention didactique sur le plan d'une auto-, d'une hétéro-, et d'une écoformation⁶ et mettait en relation ces ressources pour apprendre que sont : le sujet, les relations intersubjectives et les savoirs culturels du groupe. À travers cette pratique, j'explorais les tensions, les impasses et les

contradictions inhérentes aux entre-deux linguistiques et culturels. Je découvrais que des savoirs étaient fabriqués par les acteurs de ces entre-deux – savoir regarder, savoir dire ce que l'on vit à l'étranger, savoir transmettre ce vécu, savoir décoder les difficultés rencontrées, savoir partager des étonnements, savoir voyager, etc. –, mis en œuvre dans l'action par l'apprenant étranger qui construit ainsi une compétence d'intermédiaire culturel entre deux histoires, entre deux univers, entre deux langues. Cette compétence sera nommée quelques années plus tard « compétence socioculturelle » dans le cadre européen commun de référence en didactique des langues⁷.

UNE CONTRIBUTION AUX PRATIQUES DE CORRESPONDANCE INTERNATIONALE PAR LETTRES-VIDÉOS

Pour contribuer au développement de la correspondance par lettre-vidéo, j'ai développé un type d'intervention s'appuyant sur des dispositifs d'écriture et de réalisation audiovisuelle « en vue de résoudre des problèmes dans une perspective de changement ou de transformation »⁸, dans une dynamique de travail associant recherche et production de connaissances. J'intervenais auprès d'étudiants de français langue étrangère, non professionnels de l'audiovisuel, à qui je proposais un travail de réalisation centré à la fois sur le médium – acquisition de la maîtrise de l'outil (la caméra), d'un langage (audiovisuel) et de ses codes – et sur les médiations. Mes collègues, enseignants de



langue en collège et lycée, en France ou à l'étranger, partaient, pour leur part, du constat suivant : à l'école, la distance entre certains élèves et les savoirs transmis constitue un véritable obstacle à l'apprentissage. Il fallait donc créer dans un groupe les conditions pour que des expériences – cognitives, sociales, affectives, esthétiques – permettent à chacun de construire des savoirs qui aient du sens. Devenant réalisateurs de lettres-vidéos, élèves de l'institution scolaire, stagiaires en formation, étudiants de l'enseignement supérieur, voire, détenus d'une maison d'arrêt⁹, devenaient, en outre, auteurs d'une « vidéolettre », un vidéogramme, adressé à un correspondant et composé autour des marques sonores et visuelles d'une recherche de correspondance entre destinataires et destinataires. C'est ainsi que peut être définie la « lettre-vidéo » telle que nous l'avons développée au CIEP/BELC¹⁰, en articulant des préoccupations éducatives, linguistiques et cinématographiques, grâce à ma mise en relation d'enseignants, de chercheurs et de cinéastes dans des pratiques de recherche en réseau¹¹. L'analyse des lettres-vidéos réalisées et envoyées en/de France et de/à l'étranger et l'amour d'un certain cinéma nous aidèrent à délimiter le genre de la vidéolettre : la lettre de Jean-Luc Godard, (*Lettre à Freddy Buache*), celle de Frédéric Mitterrand, (*Lettres d'Amour en Somalie*) ou encore, le « ciné-cœur » de Dziga Vertov¹² et le cinéma du réel.

LA SUBJECTIVATION DES SAVOIRS : ENTRE ETHNOGRAPHIE, LITTÉRATURE ET HISTOIRE

Ce qui allait mobiliser mon attention dans l'utilisation

formative du genre épistolaire, c'est qu'il invitait le réalisateur, d'une part, à porter un regard ethnographique sur lui-même, son quotidien et ses groupes d'appartenance et que, d'autre part, la lettre invitait à faire voyager ce regard dans la temporalité diachronique de l'histoire sociale. L'articulation entre un regard ethnographique et une mise en texte, entre littérature et histoire, apparut nettement dans les *Lettres au passé*¹³, réalisées par les élèves d'histoire-géographie d'un collège marseillais. Après avoir retracé les pérégrinations de leurs grands-parents russes, italiens, polonais, libanais ou espagnols autrefois émigrés à Marseille, ils écrivent et filment les lettres que leurs aïeux auraient pu leur écrire à eux, leurs petits-enfants, pour leur raconter leurs exils. Cette élaboration fictive de l'histoire fut également au cœur du projet du documentariste Hassan Legzouli qui adresse à son père une lettre intitulée *Là-bas si j'y suis*, dans laquelle il suit au fond d'une mine un ancien mineur que son père aurait pu être s'il avait émigré dans le nord de la France comme bon nombre de ses compatriotes marocains, dans les années cinquante. Cette place prise par la « littérature » dans le film – des lettres de mineurs sont lues par des comédiens –, et la fiction dans la construction de son œuvre cinématographique signale la tentative que fait le documentariste de donner forme aux éléments imaginaires qui (le) constituent, y compris comme sujet historique. Adresser sa lettre à ce mineur imaginaire, c'est revendiquer cette partie de soi-même porteuse d'une mémoire collective franco-marocaine : celle de l'immigration et de la mine.

Porter un regard sur soi qui exprime l'altérité dont ce soi est tissé, c'est ce que faisaient également ces

lettres adressées à un destinataire résidant dans un espace culturel étranger. Dans *Bons baisers de Paris*¹⁴, des collégiens parisiens de Belleville racontaient « leur » Paris multiculturel à de jeunes Roumains. Je pense également à ces lettres pour la réalisation desquelles le destinataire s'est lui-même déplacé et nous écrit depuis ailleurs, « d'un pays lointain »¹⁵. Je pense encore à Say Sak, qui revient d'ailleurs, d'un pays, le Cambodge, meurtri par la guerre et adresse sa lettre à tous ceux qui, ici, pourraient faire, avec lui, un geste en faveur des sans-abris¹⁶. La lettre-vidéo devenait donc un dispositif autobiographique, dialogique et cinématographique permettant de porter un regard réflexif et de produire une image de soi qui reconnaisse les multiples fragments d'altérités dont ce « soi » est composé historiquement. Un dispositif soutenu par une théorie implicite sur l'articulation du sujet en relation d'une part, avec un collectif d'énonciateurs et, d'autre part, avec un destinataire. La philosophie du langage de Francis Jacques et le concept d'instance relationnelle me permirent d'objectiver cette théorie implicite et de voir dans l'instance des co-énonciateurs le lieu même d'une construction interculturelle des savoirs.

En effet, « écrire » une lettre-vidéo relève d'un processus de construction et de subjectivation de savoirs. Déjà, dans la tradition antique, la lettre participait à un projet d'appropriation des connaissances lues. En ce sens, le dialogue entretenu par lettre avec autrui contribue à l'activité de dialogue entre l'épistolier et la connaissance livresque. Dans la lettre, ce dialogisme « interne » est relié à l'intersubjectivité car il s'agit de donner à ce savoir subjectivé du sens

pour un autre que soi. Formuler des savoirs sur soi et le monde s'articule alors à un partage du sens.

Dans le dispositif de correspondance par lettres-vidéo, ce partage est travaillé à travers l'appropriation de la figure du destinataire à construire dans le texte même de la lettre : pour faire une lettre-vidéo, je regarde en m'adressant à « toi ». Cette adresse est en construction dans le cadrage lui-même : l'adresse de « je » à « tu » est à lire dans les images reçues où s'inscrit la tentative d'une mise en commun de références culturelles. Enfin, cet objet instaure une communication différée qui invite à prendre le temps de l'interprétation et de la réponse. L'attention portée à l'autre se traduit par l'attention donnée à la lettre reçue, à sa lecture, la capacité de reprendre et de prolonger la parole entendue. Car si « je » parle, « nous » disons, et en fonction de ce principe dialogique, le texte de la lettre se poursuit dans la parole de ses récepteurs.

DE LA PRATIQUE DE LA LETTRE AUX APPROCHES BIOGRAPHIQUES EN GROUPE

Apprendre une langue étrangère dans le pays où l'on séjourne et où cette langue est parlée fait partie d'une pratique plus englobante : celle de la mobilité culturelle. La question que me posaient, depuis longtemps, mes pratiques d'enseignement du français était la suivante : quel rôle joue l'acquisition de la langue étrangère dans les processus de construction d'un projet de vie pour l'étranger ? Je pensais que si la dimension proprement linguistique de l'apprentissage d'une langue demeurerait essentielle, la contribution de cet apprentissage au développement global de

l'apprenant devait également être envisagée. Les pratiques de correspondance par lettres-vidéos, prenaient en compte l'étudiant de langue en tant qu'acteur d'une expérience plus globale que celle à laquelle le réduit la notion d'« apprenant » : celle d'une personne en déplacement élaborant un projet par rapport à ce séjour.

Je tentai de donner une place à l'expression de cette expérience en créant un atelier d'écriture au département des étudiants étrangers de l'université de Lille III, pour un groupe de huit adultes étrangers qui formulèrent ensemble, *via* la production de récits autobiographiques, certains enjeux de leur séjour en France. Comprendre ensemble leurs savoirs expérientiels de bilingues-biculturels dans une société multiculturelle, c'est ce à quoi visait cette démarche. Le dispositif mis en place consistait en une session de production de récits autobiographiques, échelonnée sur une quinzaine de semaines et structurée autour de deux modalités de travail : des moments de lectures-écritures individuelles ; des moments d'écoute et de dialogues en sous-groupes. Chaque participant s'investissait dans le projet du groupe en calibrant son degré d'implication autour de ces différentes modalités de travail.

Sur un plan « méta », ma recherche prenait forme autour du questionnement suivant : comment l'étudiant étranger transforme son séjour en France en élément actif de sa trajectoire sociale définie comme « la série des positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace, lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations »¹⁷. Le travail mené au cours de cet

atelier montra que la conscientisation par le sujet de ce qui constitue sa trajectoire sociale – englobant à la fois son parcours social et son parcours de formation –, dans un nouvel environnement culturel ne va pas de soi. Ce processus sollicite sa capacité à faire face à d'éventuelles contradictions entre des univers culturels parfois inconciliables et à créer les dynamiques de son interculturalité.

À partir de 1995, ma recherche allait s'enrichir du travail que j'effectuais sur ma propre « trajectoire sociale » dans trois groupes d'implication et de recherche animés par Vincent de Gaulejac, des travaux mis en œuvre au sein de la jeune association Histoire de Vie Grand Ouest, ainsi que des journées d'études organisées au sein de l'Association internationale des histoires de vie en Formation. Dans les années qui suivirent, j'ai particulièrement tenté de montrer l'effort cognitif consenti par ces adultes en séjour à l'étranger pour se penser en relation avec leurs deux histoires, pour explorer les relations construites avec chaque culture et pour produire de nouvelles cohérences dans une « trajectoire » culturelle construite entre différents pôles.

Il me semble aujourd'hui que la capacité à tirer parti des déplacements sociaux, spatiaux et temporels dépend de la capacité du « voyageur » à construire la signification à la fois intellectuelle, imaginaire et socio-historique de ces déplacements. Ainsi, devient-il un peu plus sujet de ce qui s'impose désormais comme une norme : la mobilité internationale et la mobilité culturelle, dont la réussite repose en grande en partie sur la « mobilité intellectuelle » et les capacités réflexives du sujet.

Une constante se dégage aujourd'hui de cette analyse de ma pratique: mon intérêt persistant pour la textualisation autobiographique comme articulation entre les dimensions objectives et subjectives de l'expérience sociale du sujet. Entre récit de vie et histoire sociale, cette « socioanalyse textualisée » propose aux participants de cheminer en groupe vers la compréhension de leur historicité par la mise en récit et la construction d'un regard réflexif sur leur expérience sociale et culturelle¹⁸.

MURIEL MOLINIÉ

Maître de conférences, Cergy

1. LAHIRE (B.), *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, p. 283.

2. LÉVI-STRAUSS (C.), *Tristes tropiques*, Plon, coll. « Terre humaine », 1955, p. 93.

3. Date de ma première expérimentation – un atelier d'écriture autobiographique – explicitement référée au travail d'histoires de vie en formation, en groupe d'implication et de recherche.

4. Ce retour de l'apprenant sur son apprentissage de langue allait être au cœur des pratiques de correspondance par lettres-vidéo que j'ai menées de 1988 à 1993, essentiellement auprès d'étudiants étrangers en séjour linguistique et culturel dans le cadre universitaire français.

PUBLICATIONS AYANT PONCTUÉ CE PARCOURS

Pour une pédagogie des échanges

« De la socialisation à l'échange » in *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, Hachette, février-mars 1994, pp. 68-70.

Écritures et textes d'aujourd'hui

« Trajectoires sociales et mobilités culturelles : une approche autobiographique », *Les Cahiers du français contemporain* n° 4, OPHRYS/ENS, déc. 1997, pp. 263-285.

Le cinéma en amateur

« La lettre-vidéo : enjeux éducatifs d'une pratique amateur », *Communications* n° 68, EHESS/Seuil, 1999, pp. 249-259.

Histoires de vie et dynamiques langagière

« Réflexivité socio-historique en contexte d'acquisition de langue étrangère », *Cahiers de sociolinguistique* n° 5, Presses Universitaires de Rennes, avril 2000, pp. 175-184.

Les histoires de vie, théories et pratiques

Sous la direction de Lainé (A.), Orofiamma (R.) et Dominicé (P.), « Écrire son histoire pour penser la culture », in *Éducation Permanente* n° 142, avril 2000, pp. 133-146.

Savoirs de classe, savoirs de vie, savoirs de villes

« Pour une pédagogie de la trajectoire culturelle », revue *Ville-École-Intégration*, Enjeux n° 123, CNDP, déc. 2000, pp. 195-204.

Penser la mutation

Touati (A.), « Penser l'histoire et se penser dans l'histoire : un acte de pensée créateur », *Cultures en mouvement*, janvier 2001, pp. 131-140.

5. Mémoire dirigé par Jacques Filliolet à l'université Paris X-Nanterre.
6. Gaston Pineau, se référant à l'Émile de J.-J. Rousseau, défend l'idée selon laquelle, une formation se structurerait autour de trois pôles : « Un pôle personnel travaillé par le préfixe *auto*. Un pôle social où fleurissent plusieurs préfixes pour nommer l'altérité : *allo*, le plus générique ; *bétéro*, quand l'autre a un statut de différence marquée, *co*, quand la relation est paritaire. Enfin un troisième pôle qui est le plus difficile à nommer parce qu'il ne parle pas le même langage que nous (...). C'est le pôle que nous nommerons *éco*, et que Rousseau définit comme "l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent". »
« Histoire de "Je-Nous" des histoires de vie et du paradigme tri-polaire de la formation », communication présentée au troisième symposium québécois sur les histoires de vie, Pohénégamook, 3-4-5 octobre 1996.
7. BYRAM (M.), ZARATE (G.), « La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues », apprentissage et usage des langues dans le cadre européen in *Le Français dans le monde Recherches et applications*, Hachette, 1998.
8. LEGRAND (M.), *L'Approche biographique*, E.P.I., 1993, p. 175.
9. Je me réfère ici au dispositif télévisuel, incluant des correspondances par lettres-vidéos, mis en place dès 1990 par Alain Moreau et l'association Fenêtre sur cour au centre culturel de la maison d'arrêt de Paris-La Santé : Télé-Rencontres.
10. Bureau d'études des langues et des cultures du Centre international d'études pédagogiques.
11. Ces recherches ont été animées et coordonnées à partir de 1983 par Micheline Maurice, depuis le Centre international d'études pédagogiques et, de 1988 à 1993, avec ma collaboration.
12. En 1923, Vertov, « cordonnier du cinématographe », définissait l'œuvre cinématographique en deux mots : le montage du « je vois ». « L'importance du cinéma non-joué », *Les Cahiers du cinéma* n° 144, juin 1963, p. 18.
13. Ces *Lettres au passé* ont été réalisées en 1992 par les collégiens de la classe d'Anne-Marie Jonquet, professeur d'histoire-géographie au collège Virebelle à Marseille.
14. *Bons baisers de Paris* a été réalisé en 1991 par les élèves de Claude Baudoin, professeur de français au collège de la Fontaine au Roi à Paris, en association avec un intervenant documentariste de la Maison du Geste et de l'Image.
15. Chris Marker, en nous « écrivant d'un pays lointain » offrait dès 1957 avec sa *Lettre de Sibérie* une correspondance à la fois sociale et politique, une correspondance visuelle et sonore et une correspondance épistolaire.
16. *Le Noir et le Jaune*, Say Sak, Collège de la Fontaine au Roi, Maison du Geste et de l'Image, Paris, 1990.
17. BOURDIEU (P.), « L'illusion biographique » in *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 62-63, Paris, 1986, p. 71
18. La création du groupe d'implication et de recherche « Trajectoire culturelle : continuités et ruptures identitaires » avec Ginette Francequin, Ana Maria Araujo, Elvia Taracena et Teresa Carreteiro à l'Institut de sociologie clinique en 1999 constitue l'étape la plus récente de cette mise en œuvre.

DES HISTOIRES DE VIE AUX ÉCRITS DE VIE

« Le scientifique semble avoir beaucoup à apprendre de la littérature, qui tient sa puissance de sa potentialité à saisir la particularité et la complexité des situations vivantes. »¹

MON HISTOIRE AVEC LES HISTOIRES DE VIE

Tout au long de mes études de psychologie puis de sciences de l'éducation, une question m'a accompagnée : qu'est-ce qui détermine le parcours et l'histoire singulière de chacun ? Qu'est-ce qui influence le parcours personnel, professionnel, les choix de vie, de couple ?

Pour mon DEA en sciences de l'éducation, j'ai commencé un travail empirique sur le parcours scolaire d'adolescents socio-économiquement favorisés. Cette étude s'est poursuivie dans une thèse sur l'histoire scolaire de ces adolescents, et plus précisément, pourquoi certains rencontraient des difficultés scolaires et d'autres non ?

Au cours de mon DEA, Martine Lani-Bayle a fait une intervention sur les histoires de vie. Cette approche a tout de suite résonné en moi. J'y ai trouvé un éclairage théorique pertinent pour comprendre le parcours scolaire de ces adolescents ainsi qu'une démarche originale et heuristique qui a influencé mon travail de recherche. La phrase de Vincent de Gaulejac « L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet », en est devenue l'axe principal.

L'année suivante, en 1998, je suis allée à un colloque à l'université de Rennes II, sur les histoires de vie et les dynamiques langagières et en décembre de l'année suivante, j'ai participé à un séminaire d'implication sur les histoires de vie avec Muriel Molinié. Dans ce séminaire, j'ai exploré mon roman familial, ou l'idée que je me faisais de ce que mes parents souhaitaient pour moi, puis ma représentation des générations qui m'ont précédée ainsi que des personnes importantes. Je devais préciser leurs noms, prénoms,

signes particuliers, légendes colportées ainsi que leurs professions. Enfin, le dernier thème portait sur ma trajectoire de vie. Ce séminaire a été l'occasion de prendre du recul par rapport à ma vie. C'est un peu comme si je m'étais extraite de mon corps pour pouvoir me regarder. Regarder ce que j'avais fait de ma vie, les choix que j'avais posés consciemment ou non, mais aussi ce qui me constituait en tant que passions, valeurs, centres d'intérêts, éthiques. C'est un moment de ma vie que je garde comme un recueillement, une prise de conscience de qui je suis, de ce que je veux, du sens que je veux donner à ma vie. C'est aussi un moment où j'ai interrogé mon implication avec le thème de ma thèse sur les parcours de vie d'adolescents socio-économiquement favorisés. À l'issue de ce séminaire, j'ai compris pourquoi je voulais travailler sur ce thème, d'où il s'enracinait dans mon histoire. Longtemps, j'ai cru que mon parcours scolaire chaotique était lié à mon milieu d'origine et familiale. Aussi, je ne comprenais pas pourquoi des adolescents, qui étaient issus d'un milieu socio-économiquement favorisé et qui avaient des parents cultivés, rencontraient des difficultés scolaires.

Ce séminaire m'a beaucoup séduite par l'ouverture de sens et de possibles qu'il m'a procurée, et par la dynamique du groupe. En effet, nous étions quatre femmes très différentes en ce qui concerne l'âge, la profession, le niveau de vie, le mode de vie et pourtant, nos histoires ont résonné, se sont croisées, se sont enchevêtrées. Nous avions des réponses différentes face à des difficultés de vie, mais les nœuds se trouvaient au même endroit dans nos parcours.

J'ai également beaucoup aimé les outils utilisés et

la grande liberté que l'usage du dessin procurait. Par contre, je reste plus critique sur le recours exclusif de l'oralité pour le travail à partir de nos supports graphiques. J'ai le sentiment d'avoir perdu une quantité importante de matériau, de petits détails qui, sur le moment, me sont apparus sans importance mais qui, maintenant, me semblent essentiels pour la compréhension de mon histoire de vie. J'ai beaucoup regretté de ne pas avoir davantage de traces écrites.

Aussi, depuis ce séminaire, mon axe de recherche porte justement sur le travail de l'écriture dans la démarche des histoires de vie.

UNE THÈSE SUR LES PARCOURS SCOLAIRES D'ADOLESCENTS SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAVORISÉS

Pour ma thèse, j'ai fait le choix d'une démarche inductive. Dans cette perspective, les concepts ne préexistaient pas à l'enquête empirique, de la même façon, la théorie ne préexistait pas à l'analyse. Ils ont émergé progressivement de l'analyse et se sont lentement affinés dans un processus de théorisation continue.

Le récit de vie a été un bon outil de connaissance à la fois des adolescents, mais aussi de la société et des rapports sociaux propres aux milieux socio-économiquement favorisés. En effet, d'un côté ces adolescents ont retracé leur existence en se racontant. Ils ont donné une image d'eux-mêmes et des différentes personnes de leur entourage. D'un autre côté, les récits de ces adolescents ont permis d'atteindre la connaissance des modes de vie et de pensées caractéristiques de leurs milieux socio-économiquement favorisés.

La démarche des récits de vie me paraissait pertinente à différents niveaux. En se racontant, les adolescents ont construit une structure de leur récit qui a mis clairement en évidence les événements ; les personnages principaux autour desquels leur récit s'est organisé, ainsi que les logiques et cohérences implicites qui les ont parcourus. En sélectionnant les événements et les personnages, ils ont introduit un ordre, une structure, ils ont mis leur vie « en intrigue ». Ils ont produit ainsi du sens pour eux-mêmes et pour ceux auxquels ils se sont adressés. Ainsi, dans ce travail de recherche, la compréhension de l'histoire scolaire de ces adolescents a émergé au fur et à mesure des rencontres. En adoptant cette position, je cherchais à comprendre avec eux et non sans eux. J'acceptais de me faire surprendre par ce qu'ils me disaient et je respectais leur complexité. Ce qu'ils m'ont raconté de leur propre histoire n'a fait que révéler, dévoiler et réveiller ma propre histoire. J'ai également pu dépasser l'injustice que je ressentais en voyant des adolescents socio-économiquement favorisés désinvestir l'école. Je ne comprenais pas que ces adolescents qui avaient tout, à mes yeux, pour réussir, puissent réagir de cette façon. Je leur mettais une étiquette toute faite. Cette thèse m'a donné l'opportunité de comprendre ces adolescents et de découvrir que nous n'étions pas si différents dans notre quête identitaire.

J'ai eu le sentiment, dans ce travail, de préserver avant tout cette humanité, ce désir de rencontrer ces adolescents, avec tout ce que cela comporte de doutes, de résistances et d'incertitudes. Il m'a également permis de me questionner sur mon rapport au

savoir, sur mes craintes, mes angoisses, et surtout sur mon positionnement de « chercheur ». J'ai également questionné ma subjectivité et je me suis engagée dans une réflexion sur moi-même et mon implication dans ce travail. J'ai surtout essayé de travailler avec cette subjectivité et intersubjectivité. Je crois que c'est en cela que j'ai le plus ressenti de l'intérieur ce qu'était ce « métier de l'humain » dont parle Mireille Cifali².

Dans ce travail de thèse, je me suis aussi tournée vers la littérature et plus précisément vers *Les Thibault* de Roger Martin de Gard³. Cette œuvre littéraire a été un bon outil de connaissance de l'humain et des faits sociaux. Elle a été une voie d'accès privilégiée à la compréhension et à la connaissance des processus présents dans la construction de la personne.

Je défends l'idée que la fiction littéraire et la poésie aident à penser l'expérience humaine. Ainsi, *Les Thibault* ont été pour moi un témoignage littéraire remarquable des difficultés et des conflits subjectifs liés à l'histoire scolaire d'adolescents socio-économiquement favorisés. Témoignage des contradictions et ambivalences propres aux rapports intergénérationnels, aux trajectoires familiales, aux rapports de succession intergénérationnels et intersubjectifs. Témoignage au-delà de la singularité du narrateur ou de l'écrivain. Au-delà du singulier et de l'individu, là où l'œuvre littéraire touche au général, au collectif.

Dans ce travail de thèse, j'ai également utilisé le dessin qui laisse une grande part à l'imaginaire, que le discours oral ne permet pas. J'ai laissé aux adolescents une totale liberté d'exécution du dessin, que ce soit en

terme de formes, de couleurs, d'occupation de l'espace, des contrastes, d'approche. J'ai utilisé ce support non verbal comme mode d'expression parce qu'il n'est pas soumis aux mêmes règles que le langage parlé. Ce n'est pas le dessin pour sa qualité esthétique qui était visé, mais le dessin comme support pour se dire.

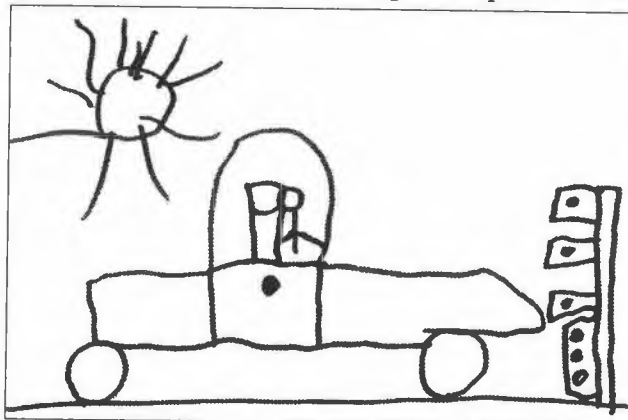
À l'issue de ce travail de thèse, je me suis posé beaucoup de questions sur les liens qui pouvaient exister entre la littérature, le dessin, l'écriture et les histoires de vie. Je cherchais à diversifier ma pratique des récits de vie et plus particulièrement à y introduire de l'écrit, sans savoir précisément sous quelle forme. J'ai entrepris une formation à l'animation des ateliers d'écriture et j'ai participé à de nombreux ateliers d'écriture (Bing, Aleph...).

VERS UNE DÉMARCHE AUTOPOIÉTIQUE

Depuis, je trouve des liens et du liant entre la démarche des histoires de vie et celle des ateliers d'écriture. Le passage à l'écrit de son récit est pour moi très riche. Il permet de fixer sa pensée sous forme de trace et de la conserver dans le temps en luttant contre l'oubli. C'est pour moi un point important, surtout dans la démarche des histoires de vie où le temps est un facteur essentiel. Dans les récits de vie oraux, je trouvais une certaine insatisfaction à ne garder comme trace de cette rencontre qu'une cassette ou quelques notes. De plus, l'écriture permet de transmettre sa pensée à distance dans l'espace et de laisser mûrir son propos.

J'ai mis en place une pratique de récits de vie écrits où je me sers de l'écriture pour identifier, mettre en

mots certains aspects de la singularité des participants. Une écriture au plus près du sujet. L'objectif de ces ateliers n'est pas de faire de chaque participant un écrivain. Il est avant tout de donner ou redonner du sens à son histoire pour mieux la maîtriser. Le sens qui se construit est une prise de pouvoir par les mots.



La démarche en auto...

Les participants ne viennent pas seulement s'écrire ou se raconter. Ils construisent du sens dans et par l'écriture. L'écriture accompagne la transformation, la modification que chaque participant a sur lui-même et sur sa vie. Ce n'est pas l'esthétique littéraire qui est visée, bien qu'elle doive figurer, d'une certaine façon, dans les conditions de la réalisation du texte final, mais ce n'est pas la finalité de cet atelier. C'est avant tout le processus, le déplacement que le participant va opérer dans son rapport à la vie, à lui-même et aux autres.

Dans les écrits, « Je » parle, est acteur et auteur de son texte.

Les participants écrivent à partir d'une proposition d'écriture, avec un thème et/ou un auteur à explorer.

Ils disposent d'un temps d'écriture individuelle avant de lire au groupe le texte produit. Cette socialisation permet une distanciation. Il y a une séparation de l'auteur et du texte lui-même qui permet de laisser un espace plus grand pour les autres participants qui voudraient poser des questions. Ce n'est alors pas de l'auteur directement dont on parle, mais du texte. Les autres participants ont plus de liberté pour s'emparer ou non de ce texte et de poser des questions. L'atelier devient un espace-temps-lieu où ils peuvent croiser leurs expériences, en plus d'être un lieu d'écriture sur soi. Ils exposent aux autres leurs écrits, écoutent ceux des autres, vivent en commun leurs angoisses, leurs souffrances, leurs expériences, leurs émotions et leurs joies. Cet espace-temps-lieu vise également à construire l'espace de l'écriture solitaire que chacun réalisera en dehors de l'atelier.

L'atelier « écrits de vie » respecte des règles déontologiques – non-jugement, confidentialité, droit au secret, droit de ne pas tout dire, écrire, lire – et d'écoute. L'alternance des rôles écoutant/écouté permet un égal investissement des participants, nul n'est en position d'expert. La diversité des parcours et des expériences fait que chacun est accepté et reconnu comme une richesse.

Mon rôle est d'accompagner l'écriture, le mouvement vers soi, vers l'inconnu, le sujet que chacun porte en soi. Je suis garante du cadre de travail et de la régulation au niveau du groupe. L'écriture n'est pas livrée à elle-même, pas plus qu'elle n'est soumise à des contraintes strictes. Ce que je cherche avant tout, c'est de permettre à des éléments inhabituels de se rencontrer, de produire ainsi de la nouveauté. J'interviens au

niveau du groupe pour donner des propositions d'écriture mais aussi des encouragements, des retours sur les textes avec parfois des critiques constructives et des suggestions d'amélioration. Jamais je n'interviens sur le contenu propre du texte. Je ne suis pas là pour travailler sur les personnes.

Ce point est important et démarque cette approche d'un travail thérapeutique. Si l'acte d'écrire libère la personne et lui apporte un bienfait thérapeutique, c'est très bien pour elle mais ce n'est pas le but recherché. Les participants sont là pour réfléchir sur leur parcours de vie en explorant différentes entrées dans l'écriture.

La dynamique du groupe apporte une aide précieuse contre les dérives thérapeutiques. En effet, il sécrète ses propres censures et autorégulations et permet notamment d'éviter de trop grandes effusions autobiographiques. Le regard et l'écoute du groupe apportent une reconnaissance mutuelle, une affirmation de chacun. Un « Je » parle à d'autres « Je » dans le respect des rythmes individuels. Le groupe conjugue, travaille, réfléchit la subjectivité et les affects de chacun jusqu'à devenir une expérience individuelle et collective où chacun construit son propre parcours avec un sens différent. C'est une pratique où s'enchevêtrent l'authenticité, l'implication et l'exposition d'un « Je ».

L'atelier « écrits de vie » donne un cadre sécurisant pour se dire, sans pour autant tout dire. La proposition d'écriture est là pour orienter et pour donner un cadre. Elle est le gardien de la liberté d'écriture qui ne peut se trouver qu'à l'intérieur de certaines limites. Une trop grande souplesse d'écriture laisserait les

participants devant un risque de blocages conscients et inconscients trop grand. Dans cet espace-temps, l'auteur questionne sa vie, la visualise, exerce une emprise sur elle. L'écriture accompagne l'auto-développement. Les participants existent comme producteurs, régulateurs de leurs récits, de leurs écrits et de leurs relations.

Ainsi, l'approche des histoires de vie par des temps d'écriture à partir de thèmes me semble être une démarche heuristique. Un espace-temps-lieu pour rentrer en soi, pour se coucher sur le papier, sortir de soi des mots, des phrases et être étonné de sa propre production. Un espace-temps-lieu où chacun se dé-

couvre et découvre les richesses des autres participants, un lieu où accompagner le mouvement de soi vers soi, mais aussi de soi vers les autres.

MAGALI THUILLIER

Docteur en sciences de l'éducation

*Chargée de cours en formation continue
et à l'université permanente de Nantes*

1. TODOROV (S.), « Correspondance » in *Lettres internationales* n° 12, 1987, p. 79.
2. CICALI (M.), *Le Lien éducatif, contre jour psychanalytique*, PUF, 1994, 1996.
3. Gallimard, 1972 (1976).

RACONTE-MOI UNE HISTOIRE ! FORMATION ET TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLES

MON PÈRE a été abandonné, torturé, déporté dans un camp de la mort, démoli dans son être et meurtri dans son corps. Nous n'en avons rien



Le chercheur et son père ont travaillé ensemble sur une étude de la transmission intergénérationnelle des situations extrêmes.

su... ou si peu. Quand je dis nous, je parle de sa famille, de ses enfants et de ses petits-enfants. Il n'a rien dit, cela ne lui était sans doute pas possible, et nous ne l'avons jamais interrogé. Il a fallu attendre le mi-temps de ma vie devant l'urgence de la fin pour oser. Alors un soir, j'ai décroché mon téléphone et j'ai demandé à mon père de me raconter sa vie. Silence, refus, et quelques jours après, mon père a accepté d'ouvrir la porte pour m'aider dans ce travail de recherche. J'ai franchi le seuil et invité mes proches au voyage. C'est ainsi que notre histoire a commencé et c'est ce chemin que nous avons parcouru ensemble que je vais tenter de présenter, du moins pour ce qui concerne la transmission du récit de Gérard, mon père, à Fabienne, sa fille, chercheur.

POURQUOI VOULOIR CONNAÎTRE CETTE HISTOIRE ?

Sortir du non-dit familial s'est posé comme une exigence vitale. Taraudée par cette méconnaissance, j'ai

poussé mon père à dévoiler son passé pour mettre des mots sur quelque chose dont je ne peux pas me souvenir et dont la mémoire n'a pas été transmise par des mots. Lorsqu'on est mal à l'aise vis-à-vis d'un passé vécu comme mystérieux, il est alors difficile de se situer dans la filiation du temps, par rapport à un amont et à un aval, par rapport aux ascendants et aux descendants. Donner la parole à un acteur témoin, mon père, résistant et rescapé du camp de concentration de Woebbelin. Recueillir cette expérience, laisser la parole se dire et la transmettre, afin qu'un travail de mémoire puisse s'accomplir et être laissé aux générations futures. C'est ainsi qu'au fur et à mesure de nos rencontres, j'ai pris connaissance de la succession d'événements traumatiques, de situations extrêmes vécues par mon père autres que l'expérience concentrationnaire : des expériences de perte, d'abandon et de séparation, la prison et la torture, la résistance et la guerre, les camps de concentration, la maladie et la proximité de la mort. Mon père a su les affronter et y faire face mais à quel prix ? Le prix du silence car l'oubli était la seule solution pour tenter de survivre.

Ouvrir un espace de parole au sein de sa famille me semblait essentiel pour plusieurs raisons. La première est évoquée par Gaston Pineau dans son ouvrage relatif à la culpabilité. Il écrit : « Nul ne devrait mourir sans avoir produit son histoire. Tant qu'une personne n'a pas raconté sa vie, non seulement tout un capital d'expériences reste inconnu socialement et ne se transmet pas aux générations suivantes, mais encore, il manque à cette même personne le retour réflexif de mise en ordre, de mise en forme, de mise en sens, des différents moments qui ont composé sa vie. »¹ Outre la volonté de

donner la parole à mon père pour cette mise en ordre, en sens de son parcours, a surgi un deuxième objectif à ce travail de recherche. Qu'il puisse dire, oser dire aux autres, ce qui l'habite lui, mon père, ce qui nous hante, nous ses enfants. Avec le projet de transmission du récit de vie paternel au sein de la famille se dessinait le projet plus global, en laissant la parole se dire et se transmettre au niveau intergénérationnel, de transformer nos relations familiales. Cette histoire racontée aux générations suivantes pourrait-elle devenir un instrument de restauration de la communication dans la chaîne des générations, de création ou de recréation de liens entre des personnes qui ont été déliés du fait des non-dits.

UNE RECHERCHE EN PLUSIEURS TEMPS

Dans la première partie de cette recherche, je me suis efforcée d'explicitier les motifs qui m'ont conduite à mener ce travail. Pour ce faire, j'ai tenté de montrer le rôle et les fonctions de la mémoire familiale et l'importance de cette transmission au niveau transgénérationnel. Comment cette histoire, faite d'expériences extrêmes et marquée du sceau du silence, a eu des conséquences sur la dynamique familiale et notamment pour celui à qui l'on confie le « memorial candle », le chandelier de la mémoire, la mission de se souvenir. Je me suis appuyée sur les recherches portant sur le redoutable pouvoir souvent dévastateur du non-dit pour montrer comment cette transmission est constitutive de notre personnalité, comment elle contribue à notre formation et comment elle peut être source de « reliance ». Raconter une vie marquée par des situations extrêmes et la transmettre

à sa famille n'est pas sans effet, à la fois pour celui qui raconte, qui tente de mettre en forme, en sens les éléments éclatés de sa vie, mais aussi pour celui ou ceux qui l'écoutent, qui interrogent et tentent de comprendre. C'est tout le sens de ce travail qui situe la transmission intergénérationnelle familiale entre information, autoformation et coformation. Est-il possible de laisser le mal se dire et se transmettre et que, ce faisant, se réalise un travail de formation/transformation chez les membres de la famille?

Dans une deuxième partie, j'ai tenté de comprendre quelles sont les raisons qui poussent quelqu'un à se souvenir et à raconter sa vie et tout particulièrement à ses enfants. Ce passé que Gérard, mon père, reconstruit, est constitué de ce qu'il a pu, voulu et souhaité révéler de lui-même aux autres et transmettre aux siens et qu'il n'avait pas fait par peur de nous traumatiser, peur de nous montrer une image du monde trop dure, cacher la dimension humaine du mal et occulter, par là même, la part essentielle de la mémoire à transmettre. Il parle de la solitude, de la faim, de la violence... il fait appel à sa mémoire oscillant entre le devoir de mémoire afin d'arracher quelques bribes à la rapacité du temps et le désir d'oublier, révélant la part intransmissible de l'expérience extrême.

La troisième partie, quant à elle, s'efforce de montrer ce que chacun au niveau intergénérationnel, connaît du passé familial et d'évaluer les effets de la transmission du récit paternel pour chaque membre de la famille. Comment le fait de raconter sa vie à quelqu'un peut-il produire un changement dans sa vie et comment ce récit peut-il transformer la vie de l'autre, des autres à qui il est destiné?

UNE RECHERCHE-ACTION EXISTENTIELLE

Une approche spécifique en sciences sociales, la recherche-action, est née il y a une cinquantaine d'années, à partir des États-Unis d'Amérique. Elle débouche sur une nouvelle posture et une nouvelle inscription du chercheur dans son environnement, dans une dialectique qui articule sans cesse l'implication et la distanciation, l'affectivité et la rationalité, le symbolique et l'imaginaire, l'autoformation et l'hétéroformation. Parmi la diversité des types de recherche-action définis par André Levy², c'est l'action-recherche qui m'a semblé être la plus proche du type de recherche que je souhaitais mener comme moyen de favoriser des changements volontaires décidés par le chercheur. « Le chercheur intervient de façon quasi militante dans le processus, en fonction d'un changement dont il définit les fins comme la stratégie... L'action semble prioritaire dans ce type de recherche mais les retombées de l'action permettent aux chercheurs de les exploiter à des fins de recherche plus académique. »³ Une voie nouvelle, la recherche-action existentielle, présente des dimensions plus personnelles et communautaires. Elle est à même d'aborder les situations limites de l'existence individuelle et collective. La mort, la vieillesse, la solitude... sont des champs d'investigation qu'elle appréhende avec délicatesse et compréhension. René Barbier la situe comme un modèle ouvert de recherche-action qui articule sur deux axes, l'implication et la distanciation, le monde et les autres. La recherche-action existentielle se situe alors du côté de l'implication la plus forte et de la formation.

UNE SPÉCIFICITÉ

La recherche que j'ai conduite, de type recherche-action existentielle, est tout à fait particulière. Le narrateur est mon père, les personnes sollicitées me sont proches puisque ce sont les membres de ma propre famille. Par l'objet étudié comme par inclinaison personnelle renforcée par ma formation initiale et mes pratiques professionnelles, l'implication comme mode de production de connaissances s'est présentée tout spontanément. Tout un courant dans les sciences humaines admet aujourd'hui le caractère essentiel de l'implication du chercheur dans sa recherche, l'analyse de cette implication s'intégrant dans l'objet de l'étude en se faisant garante de son objectivité. Le travail de récit que je mène avec mon père est pour le moins impliqué puisque c'est en tant que descendante directe que je m'autorise à travailler avec lui sur son récit de vie, dont je vise la transmission au niveau familial.

L'élaboration d'un savoir scientifique exige une rupture avec le bon sens commun. Cette rupture épistémologique fonde la rationalité, la théorisation argumentée dont les conditions et les moyens sont à expliciter. Traditionnellement, le chercheur opère cette coupure au moyen de sa formation en s'appuyant sur un système de pensée cohérent, disciplinaire, qui lui sert de grille de lecture des phénomènes à étudier. Dans l'implication comme mode de production de connaissances, cette distanciation est doublée par une procédure inverse. Le chercheur exploite la particularité de son appartenance et de sa vision en y plongeant encore plus. Il ne renie pas sa subjectivité, il en

tire parti. Il tente d'examiner le sens de cette place pour lui, de comprendre en quoi il est pris. Il est tout autant être humain que son objet d'intervention et les connaissances se constituent dans un système d'interaction. L'opération fondamentale est l'analyse de l'interaction entre un sujet et un observateur, dans une situation où chacun des deux est simultanément observateur pour lui-même et sujet pour l'autre. Bien que toute recherche soit sur un objet « qui n'est pas moi », je ne peux en savoir quelque chose, paradoxalement, qu'en fonction de moi-même. Le sujet fait appel à sa subjectivité mais il tente de regarder et de questionner cette subjectivité même. Cette approche, prônée par les courants phénoménologiques et psychanalytiques, suggère de faire du handicap un outil. Sujet doué d'affects, l'observateur ne peut pas rester sans émotion, il va se laisser toucher intérieurement par les personnes et les situations, le thème et les matériaux. Le chercheur est à la fois présent de tout son être émotionnel, sensitif, et présent dans son être méthodique et critique. Cette manière de concevoir la recherche indique combien le problème de la conduite de l'implication est directement lié à une certaine conception de l'homme, producteur de sens.

UN RÉCIT CO-CONSTRUIT

L'enseignement classique de la méthodologie de l'entretien préconise la neutralité de l'interviewer, ce qui implique de garder une certaine distance et de ne pas s'engager personnellement. Au contraire, nous pensons avec d'autres chercheurs, que l'informateur a besoin de repères pour développer son propos.

L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche l'informateur de se livrer. Ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engagera que l'autre pourra s'engager et exprimer son savoir le plus profond. C'est l'exact opposé de la neutralité et de la distance qui convient, souligne Kaufmann⁴. Il est donc possible, souligne-t-il, de rire, de s'esclaffer, de complimenter, de livrer brièvement sa propre opinion, d'expliquer un aspect des hypothèses, d'analyser en direct ce que vient de dire l'informateur, voire de le critiquer et de manifester son désaccord. Le rapport narrateur-narrataire est conçu comme une relation dialectique dont naît véritablement le récit. Celui-ci n'existerait pas sans la demande qui l'a initié, sans l'écoute dont il est l'objet, sans l'interaction dont il est l'enjeu. Le récit est donc coproduit, co-énoncé par deux auteurs qui le sont l'un par l'autre.

LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Le texte écrit est un bon matériau de base qui a été analysé de manière approfondie : le traitement des interactions dans la conversation, les manifestations de la co-construction, l'utilisation des pronoms personnels, les répétitions, la dimension symbolique... Mais l'oral est infiniment plus riche : les rythmes, les intonations, le langage du corps, les rires, les silences sont autant de commentaires de texte pouvant en changer le sens. L'investigation de ce matériau est active et productive. Il n'y a pas de découverte sans volonté de découvrir avec curiosité et passion. Entrer à fond dans un récit de vie ne peut pas se faire sans intensité émotive. Si, dans la conduite des entretiens,

les sentiments indispensables pour nouer l'empathie avaient un certain rôle, dans cette phase, ils doivent être étroitement contrôlés mais ils ne sont nullement à combattre. L'analyste doit se laisser aller pour mieux comprendre ce que le narrateur a voulu lui dire. Lors de l'investigation du matériau, c'est parce qu'on a été frappé, choqué ou ému par une situation que l'esprit est mis en éveil. Il est ensuite indispensable de se détacher de cette émotion pour opérer le passage délicat du perceptuel au conceptuel.

L'ANALYSE DU RÉCIT

L'analyse du récit effectuée dans ce travail s'apparente à l'analyse narrative biographique inspirée des travaux de chercheurs comme Fisher et Gabrièle Rosenthal. L'analyse rassemble trois types de matériaux de nature et de fonctions très différentes. Le premier est constitué par l'entretien narratif dont le but est de recueillir la présentation de soi du sujet. Il permet d'accéder aux structures de signification mises en œuvre dans le processus narratif. Le deuxième est le recensement aussi factuel et exhaustif que possible des données biographiques concernant le narrateur, grandement facilité par le fait qu'il est mon père. La lecture de ces données offre un accès aux structures objectives de l'expérience vécue. Ce recueil rassemble des données factuelles concernant la situation du narrateur et les étapes clairement identifiées de son histoire – origine, scolarisation, formation, parcours professionnel, événements familiaux... – replacés dans la toile de fond des conditions socio-économiques qui l'accompagnent. Le troisième est la

constitution d'une information complète et précise sur le contexte dans lequel s'inscrit le parcours biographique du narrateur. Ce matériau fait l'objet d'une analyse, séquence par séquence, qui tente de comprendre quelle fonction a pour lui, au moment où il s'y livre, la présentation qu'il a faite de lui-même et reconstitue la figure d'ensemble de la vie vécue. Le chercheur va s'efforcer d'articuler l'ensemble de ces matériaux qui vont constituer tous trois des textes. C'est à partir de cet empilement du narratif, du biographique et du conceptuel que peut être menée la reconstruction structurelle du cours de la vie. Ce cours de vie que Dilthey⁵ décrit « comme un ensemble structurellement relié d'expériences séparées dans le temps, articulées de l'intérieur et reliées de manière à faire une unité ».

LA RENCONTRE

C'est le 25 mars 1999 que mon père accepte ce projet et par là même affirme sa volonté de rompre le silence. L'entretien va se dérouler le 19 avril 1999 au domicile de mes parents en présence de ma mère. Il dure trois heures qui seront enregistrées. J'ai demandé à mon père de me raconter sa vie jusqu'à sa libération. Il me questionne sur le « par quoi commencer ». Je lui propose de commencer là où il le désire. La consigne, très ouverte, qui est à l'origine de la narration, ouvre la possibilité d'un récit construit dans lequel le narrateur ordonne les points saillants de son histoire en fonction de sa chronicité personnelle et non d'une simple chronologie des faits. Le texte retranscrit, je lui ai fait parvenir, pour lecture,

remarques et complément d'informations. Des entretiens téléphoniques se sont déroulés durant les mois de mai et de juin afin d'approfondir certains aspects. Mon père mettait toujours un certain empressement à me répondre, rajoutant ça et là des anecdotes. Il m'encourageait également à lui poser des questions par écrit, afin d'avoir le temps d'y réfléchir ou de rechercher l'information. Cette relation contractuelle nouée entre les interlocuteurs du récit interactivement produit exige une éthique du dialogue car recueillir l'information en dialoguant avec les personnes, c'est raviver une mémoire douloureuse, ouvrir à nouveau des blessures. C'est un projet commun de parole qui s'articule autour de trois aspects :

Un pacte de parole, projet commun d'énonciation négocié : le projet, pourquoi, quelle méthode ?

Un pacte d'écriture qui concerne le passage de l'oral à l'écrit : que retenir, que peut-on écrire, libre au narrateur de refuser la transcription ?

Un pacte de lecture : que dire et ne pas dire, quel est le projet commun de transmission ?

UN TRIPLE PROJET

Ce travail de recherche vise trois projets différents :

– Un projet pour soi, certainement. Mener un retour réflexif sur les événements de ma propre vie, sur la manière dont mon histoire s'emboîte dans l'histoire familiale pour sortir de la répétition et s'ouvrir sur d'autres possibilités. S'appuyer sur mon héritage, en assumer le poids pour créer à mon tour une histoire, la mienne, dans un double mouvement de singularisation et de transmission.

– Un projet de rencontre avec l'autre, mon père, pour comprendre la souffrance, transformer le regard et ouvrir un espace de dialogue où ce qui a été intransmissible pour les siens soit converti en événements advenant à quelqu'un en mesure aujourd'hui de les évoquer.

– Projet familial, enfin, pour que s'instaure une communication intergénérationnelle débarrassée des scories, des non-dits.

Un chercheur intéressé par cette histoire serait-il parvenu aux mêmes conclusions, soulignerait-il les mêmes effets que ceux que j'ai souhaité mettre en avant? Certainement pas. Tout d'abord, il n'aurait certainement pas obtenu des témoignages identiques. Que seraient devenus les: « Tu te souviens? », « Tu te rappelles? » L'essentiel n'est-il pas dans les interactions en jeu dans les échanges? L'originalité de ce travail de recherche réside peut-être dans la méthodologie utilisée car dans bien des recherches sur ce type de sujets, on parle sur les personnes, plus rarement avec, et, en ce sens, cette méthode peut s'avérer originale. C'est un travail à plusieurs voix, voix du témoin à qui je donne la parole, témoin privilégié qui autorise le récit, témoin d'un témoin confronté à ce qui semble se soustraire au dicible, à l'entendement. Ensuite, viennent les voix des autres, descendants des survivants, tenus ensemble dans une même expérience des

limites. C'est un travail où peuvent se dire l'expérience extrême et la transmission de la mort, en créant les conditions de réhabilitation de cette parole.

FABIENNE LEBLOND⁶

Directrice de l'IFRADE d'Angers

Docteur en sciences de l'éducation

Psychologue clinicienne

1. « Épreuve collective et mémoires: l'expérience de la captivité », actes du colloque de Tours, « Histoires de vie des prisonniers de guerre 1939-1945, Peuple et Culture » in *Éducation Permanente*, 1988, p. 20.

2. LEVY (A.) et BOUTINET (J.-P.) (sous la direction de), *La Recherche-action: une autre voie pour les sciences humaines. Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, L'Harmattan, pp. 150-68.

3. BARBIER (R.), *La Recherche-action*, Anthropos, Economica, 1996, p. 27.

4. KAUFMANN (J.-C.), *L'Entretien compréhensif*, Nathan Université, coll. « Sociologie », 1996, p. 66.

5. DILTHEY (W.), *Introduction aux Sciences de l'esprit*, traduction et présentation de Sylvie Mesure, Paris, éd. du Cerf, 1992, pp. 394-395.

6. Auteur de *Traumatismes historiques et Dialogues intergénérationnels. Un difficile exercice de mémoire*, L'Harmattan, à paraître en 2002.

LE NON-DIT DES HISTOIRES DE VIE... AUX RISQUES DE L'ÉMOTION¹

« Le dynamisme émotionnel apparaît [ainsi]
comme la sauvegarde de la vie. »

BASARAB NICOLESCU²

DANS les réflexions sur les parcours d'élaboration d'histoires de vie, il est rare que la question de l'émotion suscitée au moment des interactions constructives soit abordée. Elle est même plutôt refusée, reléguée aux rivages du thérapeutique³ dont la pratique des histoires de vie, que ce soit dans le cadre avoué de la formation ou de la recherche, se garde – voire se méfie. Est-ce cela qui empêche de voire l'émotion, de la considérer ? En tout cas elle est bien présente, et les textes qui précèdent ici le montrent (Fabienne Leblond par exemple), voire l'évoquent (Maéla Paul).

DANS LES TEXTES

« L'émotion porte un préjudice momentané
à la liberté et à la maîtrise de soi-même. »

EMMANUEL KANT

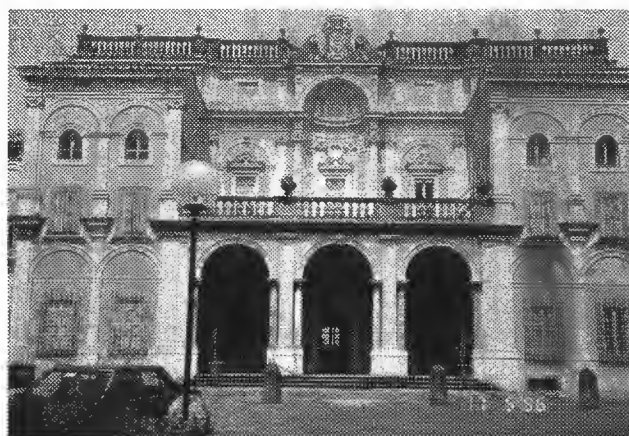
Effectuant un tour rapide dans les écrits présentant les histoires de vie, parcourant les index quand ils existaient, je n'ai guère trouvé de références explicites aux traces émotionnelles véhiculées aux travers de cette pratique. Franco Ferrarotti évoque⁴, d'ailleurs, la nécessité de se protéger des « mystères visqueux du vécu » (p. 91), des « préjugés et réflexes émotifs » qui gravitent autour du concept de « culture populaire », et dont l'envahissement peut dépasser, selon lui, le tolérable (p. 92). Renvoyant à la prééminence de la structure sociale qu'il ne s'agit pas d'oublier, il y oppose la « versatilité babillante des états d'âme » et le « cours imprévisible des sentiments » (p. 150). Pourtant, il reconnaît que les histoires de vie redonnent « chair et sens humain » (p. 27) à la recherche sociologique et il leur accorde une polarité clinique par l'herméneutique de l'interaction qui les fonde et qu'elles autorisent, « interaction que l'observateur doit vivre sur un mode actif jusqu'au bout » (p. 53).

Qu'est-ce à dire ? Y aurait-il possibilité d'un vécu

humain sans affect, ou que l'on pourrait désaffecter? Cela m'incite à évoquer celui que l'on peut considérer comme le père de l'émotion au plan de la réflexion, à savoir Henri Wallon. Il a, en effet, remarquablement mis en relief la prégnance de l'émotion dans le processus vital constructif. Pour lui, l'émotion est inextricablement liée à la cognition, elle est même première: « À l'émotion revient le rôle d'unir les individus entre eux par leurs réactions les plus organiques et les plus intimes, cette confusion devant avoir comme conséquence ultérieure les oppositions et les dédoublements d'où pourront graduellement surgir les structures de la conscience. »⁵ L'émotion est ce qui permet l'empathie, reliant entre eux les êtres humains. Et c'est en retour de cette vie affective et relationnelle, nourrie de et par l'émotion envisagée comme clé du sens, que surgit l'activité cognitive, par le biais, précisément, de la narration qui l'exprime. Il n'y aurait donc pas de récit possible sans émergence d'émotion, non seulement du côté du narrateur, non seulement du côté du narrataire, mais dans et par l'interaction qui à ce moment-là les relie.

Michel Legrand, quant à lui, évoque – mais simplement sous forme de note de bas de page (p. 253) – ce lien émotionnel qu'il pointe dans les pratiques de récits biographiques⁶: « Il est inévitable qu'à la faveur des remémorations des affects émergent, le plus souvent sous forme de tristesse (il arrive que des larmes viennent aux yeux du narrateur). » Pourtant, il est soucieux – quoique psychologue, et peut-être même pour cela – de ne pas en faire la base de l'agir de cette pratique, car il ajoute aussitôt: « Toutefois, l'intervention socioanalytique a pour principe de ne pas accentuer

l'expression des affects: on les laisse, certes, s'exprimer, dans le respect, l'écoute, le silence, mais on ne les travaille pas pour eux-mêmes. On repart sur le récit. » Ceci pose bien les limites entre différentes formes de pratique narratives selon leurs visées et leurs cadres, et a le mérite de reconnaître que l'émotion peut surgir là où elle n'est pas spécialement convoquée. On est loin, donc, des recherches cathartiques de la psychanalyse, par exemple, mais peut-on pour autant souscrire totalement à la neutralité – fût-elle prônée comme bienveillante – de Rogers? Car qui dit émotion chez l'un ne peut éviter de voir l'émotion induite en écho chez l'autre, c'est d'ailleurs cette capacité à s'émouvoir de l'autre qui permet cette pratique (n'est-ce pas précisément ce qui alimente la « bienveillance » rogorienne?). Raconte, ce que tu dis de ce que tu vis m'intéresse, car je suis de la même pâte que toi...



Frascati, lieu d'accueil...

Cette émotion qui nous est commune et nous lie renvoie à l'émotion de la découverte, l'émotion visible de quelqu'un qui comprend quelque chose. Si je réagis

au récit de l'autre, c'est que je le « comprends ». En mathématiques particulièrement – discipline qui en soi porte peu vers les extériorisations affectives⁷ – l'émotion, plaisir de la compréhension comme douleur de l'absence de compréhension, s'exprime pourtant, et avec une évidence frappante. De même le « Eurêka! » du chercheur, véritable insight tant instantané qu'imprévisible, surgit invariablement dans un enthousiasme contagieux. Dans le champ des sciences humaines, de tels processus sont fréquents. Jacques Wittwer parle de fulgurances. Et il donne un exemple personnel. Faisant partie des personnes *a priori* sceptiques face aux démarches tournées vers le passé, mais profondément authentique vis-à-vis de lui-même et de ses ressentis, il évoque sa réaction en remarquant par hasard la signature de son patronyme sur un vitrail : « Ça m'a fait plaisir. Et j'ai été furieux que ça m'ait fait plaisir! »

DANS LES PRATIQUES

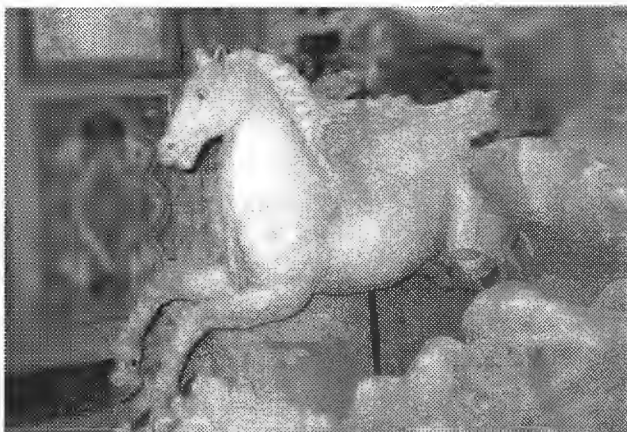
L'équipe qui travaille autour de Vincent de Gaulejac et Max Pagès tient ouvertement compte, dans ses séminaires, sans doute par sa caractéristique résolument interdisciplinaire, du travail des affects de groupe : « Comme le roman, l'histoire de vie est chargée d'affects, de joies et de souffrances, d'amour et de honte... Apprendre à travailler son histoire ou à la produire permet d'ouvrir un espace entre les fantasmes et la réalité, de décoller les différents registres de l'histoire incorporée, de l'ordre du social, du psychique et de l'émotionnel. »

Lors de l'animation d'une session, voici les ressentis

émotifs que j'ai pu relever chez les participants. Cela pouvait partir d'une quête d'autorisation à les laisser surgir : « J'ai le droit de marquer les événements douloureux? », comme si cette mise en commun devait s'accompagner d'une asepsie de ce qui pouvait être évoqué à partir d'une trame personnelle visualisée sur des panneaux. Par la suite, les expressions se sont regroupées autour de sentiments reconnus comme mêlés, à connotation majoritaire de déplaisir, d'étrangeté, d'étonnement, d'appréhension, d'angoisse, de malaise, voire de honte : « Dans mon vécu, il y a beaucoup de choses qui ne me conviennent pas » ; « Il y a des choses que je croyais positives et qui ne le sont pas » ; « Il y a trop de choses que je ne connais pas, que je ne sais plus » ; « Je croyais que tout était là, et je suis désagréablement surprise de ne pas connaître réellement mes origines »... Mais aussi : « Je ressens du plaisir d'une telle richesse de tous ces liens et tout ce que j'ai fait » ; « Ça donne l'illusion qu'on s'en sort un peu de cet héritage, c'est toujours très fort » ; « Cela me réveille moi-même, cela montre ce qui est sous-jacent aux événements, qu'il n'y a pas de linéarité. » Pourtant, quand ce plaisir s'exprime spontanément, il est souvent associé à une gêne : « J'ai dit certaines choses qui me tiennent à cœur, j'en ai barré d'autres » ; « Les mots ne reflètent pas ce qu'on éprouve, on ne les trouve pas toujours » ; « J'ai du plaisir à trouver une certaine logique et une cohérence dans ma vie, mais cela me cause aussi du tourment et me montre des nœuds décisionnels à affronter » ; « Il y a d'autres leviers qui s'écrivent assez peu »...

C'est bien de l'émotion qui émerge sous diverses tonalités aux détours de cette pratique, qui transpire, se

communiquer, s'échange et se compare entre les différents participants. N'est-ce pas précisément ce qui en fait la richesse, pour peu, bien sûr, qu'on ne la laisse pas dériver comme le précise Michel Legrand (*op. cit.*)?



...et lieu magique.

On ne peut manquer de voir celle-ci à l'œuvre quand on se trouve en situation. L'écoute de l'histoire de l'autre et ce qui la suscite, n'est en rien passive, elle est vibrante. Bien plus tard quand on y repense, c'est par l'émotion que les souvenirs sont convoqués, plus que par l'évocation événementielle – émotion qui débord les temps institués pour la pratique du récit, et qui s'alimente de tous les moments constructeurs de la convivialité : il en reste des histoires mêlées d'eau et de sable, de couleurs et d'odeurs, de souffrances et de frôlements, de rapprochements et d'incertitudes, de séparations et d'interrogations. Où, à partir de quoi le continent (l'histoire) de l'autre me touche ? C'est notre réserve d'humanité qui entre à l'unisson, là où chaque vécu rencontre tous les vécus, phase de socialisation par excellence. Lire le collectif à travers

l'individuel comme le prône Ferrarotti, réagir à l'autre car c'est soi que l'on écoute à travers son récit.

« Parlez-nous de vous. Vite, s'il vous plaît. Bientôt nous allons repartir, le travail n'attend pas. La moulinette va nous reprendre, les questions, comment ça s'est passé, qu'as-tu appris, qui as-tu rencontré ?

Comment dire ?

Vous ne dites rien. Cette émotion qui semble vous étreindre, d'où vient-elle ? Qu'est-ce qui vous a touché comme cela ?

Comment dire... comment dire que jamais vous n'oublierez... Mais vous ne dites rien, vous...

Votre silence se fait l'écho du sens tu. »

Personne, même le « spécialiste », ne ressort indemne d'une expérience d'histoire de vie. L'émotion est toujours là, présente, parfois palpable, plus ou moins maîtrisée, plus ou moins partagée. Personne ne pourrait imaginer une telle pratique déconnectée de ressentis humains, de réactivités chez autrui à partir des mots articulés et des implicites. L'émotion ne serait-elle pas le langage du non-dit, ce qui passe, s'exprime au-delà et en deçà des mots ? Ceux-ci, en effet, ne sont qu'une part de l'histoire : la vie naît de ce qui s'en échappe. Les mots ne peuvent l'épuiser, ils ne servent au mieux que de soupe à ce qui les anime. Les dits ne fonctionnent entre nous que grâce aux non-dits qu'ils dégagent.

Voici un exemple de cette inévitable contagion. Il s'agit du début d'un récit de vie :

« Le 11 novembre est le jour du départ de mon

compagnon. Symboliquement, son déménagement marque la fin d'une vie commune de sept ans et d'une histoire de treize ans puisque nous nous sommes rencontrés très jeunes et encore lycéens.

Ce départ, pourtant prévisible du fait de la détérioration de nos relations depuis plusieurs mois, me laisse très démunie. Je ne le souhaitais pas et ne peux alors imaginer ma vie seule.

Il est d'autant plus difficile à vivre que sont nées Jeanne, un été voilà trois ans, et Marie, deux ans plus tard.

Le 23 novembre, ma fille Marie ne s'est pas réveillée. Avec elle, j'ai perdu une partie de moi-même. Je pensais jusqu'alors avoir gouverné ma vie, dirigé mes choix, construit quelque chose. Avec la perte de Marie, ma vie s'effondre. Je ne suis plus rien, car je n'ai pu sauver mon enfant.

J'ai expérimenté la souffrance, la colère, un sentiment d'injustice et d'impuissance tel que je ne l'avais jamais fait. "La mort fait partie de la vie", dit le médecin de l'hôpital qui nous accueille. Moi je dis non, c'est impossible. La mort concerne les autres, les vieux qui ont déroulé le fil de leur vie, pas mon enfant. »

S'il ne s'agit pas de tomber dans la sensiblerie, il ne s'agit pas non plus de nier qu'histoires de vie et histoires de mort ou de séparations sont inextricablement liées comme cet exemple le montre. Et qui peut rester de glace à l'écoute de tels récits? Si l'on peut parler d'intelligence artificielle dans un cadre mécanique, en aucun cas l'on ne peut parler d'écoute artificielle. Comme le dit Jean-François Gomez dans sa thèse, « il nous semble en effet qu'on ne collecte pas un tel matériau sans être éclaboussé par la souffrance

que [la vie] représente, ce qui suppose une mobilisation considérable des affects ».⁸

Ces considérations basiques rendent à l'expression, pour l'heure plutôt mésusée, de ressources humaines, tout son sens. Les histoires de vie ne peuvent ignorer cet aspect qui agit et agite leur pratique. Qui a passé quelques jours à s'écouter écouter en raccourci la vie des autres, ne peut pas ne pas avoir touché du doigt ce qui se joue de plus profond à l'orée de ces moments-là, de surcroît largement alimentés par les instants de rencontres informelles. L'emblème revient à saisir au vol l'émotion de quelqu'un qui comprend quelque chose⁹.



*Frascati, fin de journée internationale
(Ici: Géorgie, Italie, Pologne et France pour la photographe).*

C'est de cet ineffable liant dont nous avons tenté ici d'être un témoin, sinon un révélateur parmi d'autres. En s'interrogeant sur ce qui peut surgir d'une telle réflexion, comme levier constructif vers cet aspect émancipatoire, qu'à l'instar de Jürgen Habermas, nous recherchons à partir de cette pratique:

savoir comment prendre en compte cette émotion, en évaluant par là même jusqu'où ne pas aller vers ce territoire incertain, si sensible, cœur d'une autre histoire.

Je terminerai ici en citant un passage de l'ouvrage de Jean-Denis Bredin intitulé *Encore un peu de temps*¹⁰ :

« Le professeur Hélian récite ses derniers mots, il est plus ému que ceux qui l'écoutent, il leur parle de la vie et de la mort, de la lumière et de la nuit, de l'histoire, du temps, de l'instant et de l'éternité, de la joie de toute souffrance, de la souffrance de toute joie et du vide de ce dernier cours, du vide qui suivra ce dernier cours. »

Évoquons le vide qui nous saisit quand la personne se tait...

MARTINE LANI-BAYLE

1. Ce texte reprend un travail réalisé pour une intervention dans le cadre de l'ESREA en Italie à Frascati, en 1996.

2. In *Nous, la particule et le monde*, Le Mail, 1985, p. 214.

3. Ellenberger exprime ainsi le rapport présumé entre émotion et soin par le biais de l'expression orale : « Si des émotions ou des idées mal digérées peuvent se transformer en maladie psychosomatique, pourquoi une maladie ne pourrait-elle pas disparaître en se transformant en idée ? »

4. Cf. *Histoire et histoires de vie*, Librairie des Méridiens, 1983.

5. In *L'Évolution psychologique de l'enfant*.

6. Cf. *L'Approche biographique*, Hommes et Perspectives, 1993.

7. Voir, toutefois, les travaux de Jacques Nimier à ce propos.

8. In *Épreuves de vie et rites de passage à travers les histoires de vie des personnes handicapées*, université de Tours, 1996, p. 344.

9. Expression relevée par Gaston Bachelard dans *Le nouvel Esprit scientifique* à propos des mathématiques.

10. Gallimard, 1996, p. 124.



A 2 - LES PARTICIPANTS, EXPÉRIENCES

RESSENTI D'EXPÉRIENCE EN HISTOIRE DE VIE

JE VAIS commencer par me présenter, pour renseigner les lecteurs sur ce que je considère dorénavant comme les étapes principales d'une partie de ma vie.

Ce qui m'a permis de les établir, c'est d'avoir suivi, en juillet 1995, un stage aux RERS¹ en Martinique. Celui-ci m'a déjà beaucoup marquée et après le séminaire d'histoire de vie suivi en 1999, j'ai eu souvent tendance à rapprocher ces deux pratiques : deux démarches qui ont marqué un tournant dans ma vie et qui m'ont permis d'identifier mes expériences, mon histoire, mes savoirs.

Je suis Martiniquaise. Outre des motifs personnels, ce sont surtout les aléas de la vie qui m'ont orientée vers les sciences de l'éducation, ceci, vers l'âge de cinquante ans. J'enseigne l'EPS² jusqu'en mai 1984, date à laquelle un très grave accident de la circulation m'amène à me reconvertir vers la fonction de professeur documentaliste en collège. En 1992, je

m'inscris à l'université et obtiens ma licence de sciences de l'éducation.

En tant que documentaliste, je continue à avoir de bons contacts avec les élèves dits « en difficulté » et j'ai la chance de faire partie d'une équipe d'expérimentation avec des élèves dont le français est la langue seconde... Je présente la maîtrise de FLE³ avec comme travaux une grande partie de cette expérience : par exemple, « Notre voyage à Grenade : un projet CDI⁴ au collège Vincent Placoly », et un autre travail intitulé « *Kréyòl lékòl koté fransé...* Une expérience en collège ».

L'année suivante, un DEA⁵ me permet de produire un mémoire dont le titre est le suivant : « L'apport de l'interdisciplinarité dans un cursus d'élèves en difficulté : une pédagogie de soutien au CDI du collège Vincent Placoly. »

Je suis alors de plus en plus convaincue qu'il y a quelque chose à faire pour les élèves, quel que soit leur milieu social. C'est ainsi qu'en septembre 1995,

je m'inscris en doctorat de sciences de l'éducation et je découvre les deux démarches de recherche dont j'ai parlé : les RERS, les histoires de vie...

Toujours dans le cadre du projet CDI, et entourée d'une équipe bénévole et multidisciplinaire, je propose au niveau de mon collège le projet ACED⁶, vers un réseau académique...). Ce projet constitue en fait le début d'un travail en commun (un essai de recherche-action) : un de nos objectifs est d'accompagner pendant leur passage en collège dix élèves en difficulté d'apprentissage.

L'histoire de cette recherche remonte à mes travaux de maîtrise, en 1993. Au cours de cette étude d'approche plurielle – plus précisément de fondement interdisciplinaire : psychologique, sociologique et pédagogique – j'adopte la démarche qualitative. Le travail est principalement basé sur des réflexions tirées d'observations que je décris, de nombreuses lectures et des conclusions de rencontres diverses.

En septembre 1995, je décide de prolonger mes recherches, toujours avec des élèves du collège. Je souhaite alors approfondir un sujet qui me tient à cœur, à savoir le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Je bénéficie à cette époque des riches expériences canadiennes sur le sujet. En effet, plusieurs séjours au Québec me permettent d'améliorer ma formation de chercheur et contribuent à enrichir mes connaissances sur les problèmes des difficultés d'apprentissage... Et c'est au Québec que j'entends parler pour la première fois de la démarche « histoire de vie ».

Je change plusieurs fois de directeur de travaux :

d'abord un Martiniquais, ensuite un Québécois. Ce n'est qu'en mars 1998 que mon sujet se précise avec mon troisième et dernier directeur de thèse, une Française, Martine Lani-Bayle, et je dois envisager différemment la conception de mon travail. Je me propose de réfléchir sur une problématique qui confirme le choix déjà fait de pratiquer l'approche qualitative. Je retiens comme mode d'investigation l'étude de cas. J'utilise principalement deux techniques : l'observation participante et l'entretien clinique, complété parfois par des supports comme l'arbre généalogique ou le jeu.

Les données sont essentiellement constituées par des entretiens avec les six sujets retenus. Je considère certains de ces entretiens, avec deux anciens collégiens – de jeunes adultes –, comme des récits de vie et comme des entretiens plus libres – quoique parfois accompagnés d'outils – avec les quatre collégiens toujours scolarisés.

La recherche se poursuit et continue à s'enrichir de réflexions tirées de séminaires, colloques, stages, « planches ».

Ce présent récit, j'en suis persuadée, n'aurait pu exister sans les différents séminaires que j'ai effectués, et en particulier, celui dont je vais parler ci dessous.

COMMENT AI-JE RESENTI CET ATELIER HISTOIRES DE VIE ?

Je suis mon premier séminaire d'histoire de vie pendant une semaine, à sept mille kilomètres de chez moi. Nous ne sommes que quatre, cinq avec l'animatrice, et toutes de sexe féminin. Contrairement à

celles qui regrettaient ce nombre réduit de séminaristes, pour ma part, j'en suis ravie.

Je me souviens avoir lu, dans l'avion du retour le livre d'Alex Lainé, *Faire de sa vie une histoire*. Je me rappelle aussi avoir souri pendant toute la lecture de ce livre. J'étais impressionnée. Que de points communs avec ce que je venais de découvrir au séminaire, avec ma propre histoire ! Si je devais décrire ce que pouvait être le déroulement d'une session histoire de vie en groupe, je dirais, comme Lainé, que c'est « l'image d'un théâtre où chaque acteur présente oralement et avec sérieux le récit de sa vie ».

Le premier jour, je ne connais personne, mais je me sens très vite à l'aise, en confiance, et surprise de m'entendre raconter des choses que je n'avais jamais révélées à personne. Peut-être à cause du contrat négocié ensemble toute la première matinée, je ressens vite une complicité entre les cinq présentes... complicité qui me rassure quant à la confidentialité des propos qui devront, par la suite, être tenus par chacun. Même si ce contrat ne demeure qu'un contrat oral !

En écoutant les autres, des questions me viennent : je découvre des ressemblances et des dissemblances de situations. Certaines méthodes pour nous aider à revivre notre histoire me motivent particulièrement et m'incitent très naturellement à me poser des questions. Pourquoi ce choix de prénom par mes parents ? Je me surprends à revivre avec mes parents depuis longtemps enterrés, je cherche à me rappeler leurs habitudes, leurs paroles, leurs attitudes, mes réactions, mes comportements. Tout cela réveille en moi des sentiments que je croyais n'avoir

jamais ressentis... Oui, le récit des autres me rappelle des faits que j'avais – peut-être volontairement – oubliés.

Je me souviens avoir été invitée comme les autres à constituer mon parcours de vie et c'est peut-être ce moment qui m'a le plus permis de répondre à certaines questions qui revenaient sans cesse. Pourquoi avais-je toujours eu cet intérêt pour les enfants en difficultés ? C'est à ce moment que j'ai découvert qu'une partie de ma vie ressemblait beaucoup à celle des petits élèves dont les problèmes semblaient tant m'attirer.

Je dois noter aussi des moments intenses et plein d'émotion qui, lors de l'écoute d'un récit de l'une d'entre nous, me ramenaient à ma propre histoire, même lorsque les événements étaient différents de ceux que j'avais connus.

AUTOFORMATION, RECHERCHE-FORMATION...

Grâce à cette écoute des autres et à cette restitution par moi-même de faits personnellement vécus, j'ai ressenti comme une transformation de ma personne qui m'a fait – d'un coup – prendre conscience de la richesse de mon « moi » que je croyais banal et peu important. Je me suis sentie aussi intéressante que l'autre que j'écoutais avec intérêt et de plus en plus capable de comprendre certains problèmes pour lesquels je me posais des questions. J'étais sûre désormais de pouvoir aider l'autre à gagner la confiance que je n'avais pas toujours connue. Je comparais à nouveau ma propre expérience à l'objet de ma recherche : l'enfant dit « en difficultés ».

QU'AI-JE À DIRE DE CETTE PRATIQUE ?

D'abord, et surtout, beaucoup de choses positives. N'est-ce pas cette démarche qui a contribué à me donner – ou redonner – confiance en moi : une espèce de soudaine assurance dans la prise de parole, par exemple, ce que je n'avais jamais connu auparavant ? Je crois également qu'elle m'a permis de me découvrir et d'assurer ma propre autoformation. Elle m'a aidée à comprendre de mieux en mieux les élèves auxquels je m'intéressais en particulier. En effet, c'est grâce à ce séminaire que j'ai appris à améliorer mon écoute, à échanger des savoirs, à conceptualiser des connaissances, à prendre en compte des déterminants de ma propre histoire. J'ai découvert que nul ne pouvait être exclu, puisque chacun est essentiel. J'ai pris conscience que l'autoformation n'existait pas sans les autres. Je me suis rendue compte qu'on pouvait être apprenant à l'infini... et qu'on pouvait produire sa vie... J'ai réalisé aussi que la narration pouvait être le support essentiel à la genèse d'un savoir. J'ai compris que les apprenants, comme tout un chacun, avaient besoin de se savoir écoutés pour se dire, que l'un participait à la formation de l'autre. J'ai peu à peu cessé de me considérer comme un objet obéissant et passif pour me découvrir comme un sujet capable d'agir, donc comme un acteur et enfin, un auteur à même de prendre en compte ses propres savoirs.

J'ai réalisé qu'il me fallait vivre cette démarche pour pouvoir amener les sujets de ma recherche, eux

aussi, à se découvrir par la narration. J'ai observé un développement net de mes capacités à communiquer, à écouter et aussi à prendre en compte les différences au sein du groupe ; j'ai fait ainsi preuve d'une plus grande tolérance, surtout envers les autres.

Je ne peux pas dire que toutes ces transformations ne sont le fruit que de cette expérience. En effet, j'ai connu par la suite d'autres démarches qui m'ont permises, jusqu'à présent, de continuer à m'interroger, donc d'améliorer mes connaissances.

J'aspire cependant à approfondir cette pratique à la fois complexe et singulière et je regrette énormément de ne pouvoir le faire, vu les nombreuses difficultés – problèmes de distance et de coût – que j'ai à surmonter pour suivre d'autres séminaires. Je fais en tout cas de mon mieux pour continuer toute seule à tirer le maximum de cette pratique, qui donne de plus en plus la preuve qu'il est indispensable de se pencher sur sa propre vie pour aider l'autre, « comprendre ce qui s'est passé pour le dépasser » (Alex Lainé).

JACQUELINE CHARLES-HÉLÈNE BOURGADE

Documentaliste, docteur en sciences de l'éducation

1. Réseau d'échanges réciproques de savoirs.
2. Éducation physique et sportive.
3. Français langue étrangère
4. Centre de documentation et d'information.
5. Diplôme d'études approfondies.
6. Accompagnement aux collégiens en difficultés.

VOUS VOUS ÊTES CONNUS COMMENT ?

VOICI trois témoignages recueillis auprès d'étudiantes de la première promotion du DUHIVIF1 de l'université de Nantes, invités à s'exprimer sur l'effet qu'ils pouvaient relever en eux de la démarche histoires de vie, motif de leur formation, première expérience tentée dans un cadre universitaire avec une perspective conjointement diplômante et de professionnalisation. D'autres témoignages sont regroupés sur le site frjp.com/lani-bayle.html

RETROUVER SA VIE

Chercher à comprendre, à se comprendre, à mieux s'expliquer.

Se dire, à soi tout seul, en silence, que si on réussissait à savoir ce qui s'est passé, il y a longtemps, ce qui a produit cette faille, invisible, incertaine, mais néanmoins existante.

Ressentir cette faille mais ne pouvoir s'appuyer sur rien de tangible pour la débusquer, si ce n'est des

sensations fugitives, des souvenirs insaisissables dont on ne sait s'ils sont souvenirs du vécu ou souvenirs du rêve.

Faire des retours incessants vers le passé, non pour s'y complaire, mais pour mieux tenter d'expliquer, de s'expliquer.

Et puis un jour, par les hasards de la vie, rencontrer la démarche histoires de vie.

C'est un peu, comme pour un chercheur de trésor sous-marin, qui sait qu'il y a, dans les profondeurs de la mer, l'épave qu'il recherche depuis des années, trouver l'équipe de plongeurs avec bateau, matériel, techniques, connaissances et une longue expérience.

Comme lui, on découvre, on apprend, on comprend, et enfin, on plonge.

Descendre lentement, la clé bien serrée dans sa main. Seul sous l'eau mais relié à l'équipe vigilante sur le bateau.

Remonter, étape après étape et sortir de l'eau, ébloui par sa découverte, et par les feux du soleil.

Retrouver la vie, sa vie.

Se retrouver, se re-con-naître enfin.

MYRIAM HUGON

HISTOIRE D'UN PARCOURS

Au premier jour de la première session, je me sentais très mobilisée par cette approche des histoires de vie qui m'a été introduite et présentée dans le cours « Culture de l'écrit et Autoformation » en maîtrise de sciences de l'éducation. J'y avais vécu un écho profond qui m'a orientée vers ce choix de parcours où s'articulent écriture, écoute sensible, implication de soi et formation.

Comment grandir en conscience, réparer ou panser mes blessures ? Comment modifier mon regard, me mettre à l'écoute des autres, comment garder le sens du courant qui me porte ?

Je me questionnais dans cette période-là sur l'ouverture à donner à ma vie professionnelle, après avoir travaillé dans le domaine de la formation qui m'a fait rencontrer des hommes et des femmes dans une période de mobilité d'emploi, en recherche de sens existentiel.

J'avais appris à libérer une parole trop longtemps inhibée dans ma vie d'adolescente et d'adulte avec des praticiens en *Gestalt*.

J'ai pris soin de me former à la pratique du yoga, espace privilégiant la dimension corporelle, philosophique et réflexive. Je ressentais le besoin de faire le lien entre l'histoire de mon corps et l'histoire de mon existence. Ma pratique de yoga m'a aidée à m'assouplir,

à faire le lien entre la tête et le corps. L'histoire de vie m'autorise à libérer une parole, un espace rétréci, elle prolonge cette aventure dans une dimension temporelle et historique.

Pourtant, qu'est-ce qui me conduisait là, quelle force invisible me projetait dans cette formation de la personne ? Cela restait encore un mystère.

Au premier jour, j'ai été impressionnée par la présence et la présentation de nos intervenants, mobilisés depuis quelques années dans cette démarche. J'ai été interpellée par le récit des motivations de chaque membre du groupe.

Je suis venue chargée de beaucoup d'émotions anciennes et récentes qui demandaient à être socialisées, apaisées. Je suis venue avec l'idée d'un désir profond d'expression personnelle et de rencontre avec l'autre, les autres.

La deuxième journée m'a fait entrer plus concrètement dans ce courant des histoires de vie. Un aperçu historique et un exemple d'autobiographie raisonnée m'ont permis d'y voir un peu plus clair et cette démarche s'est éclairée de séance en séance.

L'image qui me vient du déroulement de la formation est celle d'une orchestration musicale.

Chaque note qui est jouée s'enchaîne à la suivante. Chaque intervention s'articule avec une autre, chaque intervenant éclaire de son œuvre, de sa thèse, de ses publications sur les histoires de vie et témoigne de l'intérêt à son objet de recherche et de réflexion.

Ce contact direct avec le chercheur, je l'ai trouvé stimulant, captivant, passionnant, parce qu'il y avait de cette force-là en chacun de nous et un souci d'interaction vivante avec le groupe. J'ai beaucoup aimé la

rencontre simple et conviviale de nos intervenants, leur présence chaleureuse, leur éclairage sur les histoires de vie, leur témoignage vivant illustré – moment important et saisissant – leur écoute sensible, l'expression de leur engagement, l'exposé captivant sur l'oralisation, la présentation du travail, sur le déroulement d'une histoire de vie collective, très riche aussi d'enseignement.

Il y a donc cet apport très éclairant des intervenants et parallèlement, un temps consacré à notre implication personnelle dans un espace collectif – petit groupe de cinq personnes – où se côtoie l'intergénérationnel.

Ces séances ont réveillé, fait émerger, réapparaître, remémorer des séquences, souvenirs agréables ou désagréables, des pans de mon histoire.

L'animateur propose ce temps personnel d'immersion sous la forme d'une rêverie, en laissant resurgir nos souvenirs des expériences vécues en rapport avec les éléments : l'eau, le feu, l'air, la terre.

Je me souviens que la première journée d'implication/immersion m'a laissé beaucoup de saveurs et d'odeurs. L'exercice proposé sur l'exploration de l'élément eau a fait jaillir une multitude d'images oubliées.

Ce tissage de souvenirs va ouvrir l'espace du narratif qui consiste à raconter à l'autre et à accueillir son récit à partir des événements choisis, laissant place à la co-construction de sens entre les membres du groupe, c'est-à-dire à la manière dont je suis interpellée par le récit de l'autre, en quoi cela fait résonance en moi et comment je reçois ce que l'autre m'adresse. Guy Jobert écrit ceci : « Je me découvre en intégrant le rapport de l'autre dans mon récit. » Je me

découvre et me libère de cette expérience par le récit oral, écrit et par l'écoute attentive de l'autre. Le passage à l'écriture permet de garder une trace et de s'en éloigner.

La mise en situation formative de l'exercice du blason m'a rappelé combien le travail d'implication est riche de connaissance sur soi même.

Le récit vécu en petit groupe, l'autobiographie raisonnée, cet épisode du blason vont contribuer à donner du sens à mon parcours, l'enrichir d'une compréhension plus vaste, à introduire de la cohérence à ma trajectoire de vie. Je relie les événements entre eux, je leur donne du sens, je les reconnais, je peux ainsi avancer plus librement avec l'éclairage de cette histoire reconnue.

J'ai vécu ces séances avec le sentiment de respect et de complicité des autres membres du groupe, dans un temps qui a respecté mon rythme d'écoute et d'attention.

De session en session, j'ai senti venir l'élan de m'autoriser, de me faire confiance, d'apaiser ces tensions déstabilisantes.

Je partage ce sentiment d'Alex Lainé lorsqu'il écrit ceci : « Plus je comprends ce qui a fait que je suis ce que je suis, plus je saisis les processus profonds qui m'ont formé, plus je suis en mesure de mettre ces influences à distance plus je suis capable de décider mon parcours à venir. » Comprendre en mettant du clair dans le déroulé de ma vie me permet de reprendre possession de mon existence, de me sentir en mesure d'affronter ce que j'ai à vivre, de penser ma vie, de m'autoriser à faire, à dire, à écrire. Je me sens en chemin vers une vie plus émancipée, plus en confiance.

Cette formation associe intervention, implication et recherche. Quelle est ma préoccupation dans cette démarche, quelle problématique de recherche vais-je construire ? Cette phase de travail nécessite d'interroger et de questionner ce qui fait sens avec mon histoire. C'est donc par l'interaction continue entre le récit que j'en fais et le sens que je donne à mon histoire que va émerger une problématique.

L'interrogation qui ressort concerne les représentations, les valeurs, les croyances dont on est porteur dans un contexte de rupture biographique et en quoi l'autoformation peut être utile pour transformer ou construire un autre regard.

Alors, comment donner une consistance, une épaisseur, à ce travail, comment cerner, construire ce sujet ? Cela est une autre étape dans laquelle je suis encore plongée.

BERNADETTE CAILLEAU

BIOGRAPHIE D'UNE DÉMARCHE D'HISTOIRES DE VIE

Quand on parle d'histoire de vie, les gens pensent aux biographies, aux autobiographies de personnages célèbres, illustres ou connus. Dans le passé, il n'y avait que les gens d'une certaine classe sociale qui se permettaient d'écrire leurs souvenirs de vie.

Depuis quelques années, mes recherches en sciences-humaines m'amènent à penser que l'histoire de vie est bien plus que cela. Pas une simple biographie qui relate des événements et des faits d'une vie, pointés et soulignés par des moments historiques

comme la naissance, le mariage, les enfants, etc. Généralement, les faits historiques de « l'histoire du monde » font couronne autour de l'histoire personnelle de chacun.

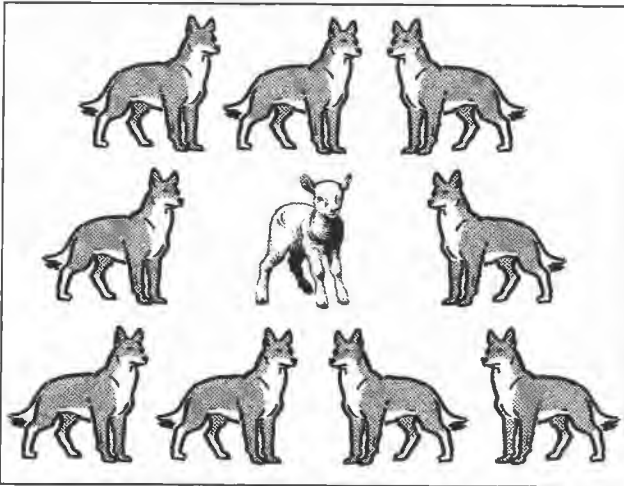
Aujourd'hui, tout m'amène à penser que toute vie est une éternelle recherche de sens. Cette recherche est le rouage central de cette démarche, par ce travail sur soi qui permet de faire un lien entre le passé et l'avenir à partir du présent. L'aujourd'hui d'ici, maintenant, qui nous vient d'ailleurs, d'hier et pourtant de toujours.

En janvier 2001, quand cette idée me vint de m'inscrire pour réaliser cette formation, je n'avais pas du tout imaginé l'aventure fantastique que j'allais vivre. Nous étions déjà cinq à nous connaître, venant d'un même cours, mais très décidés à faire corps avec les autres cinq du groupe de cette première session histoires de vie.

Tous les intervenants nous ont accueillis avec bienveillance, mais après ces premières journées, j'eus d'abord l'impression d'être entrée en contact avec des extra-terrestres. Ils parlaient tous très bien et nous transportaient dans cette dimension de la pratique des histoires de vie où le mot « sens » commençait à prendre un véritable sens...

Un dessin fait par Jean-Claude et représentant neuf loups et un agneau avec la phrase : « J'ai peur qu'il y en ait parmi vous qui n'arrivent pas au bout de la formation », m'avait indiqué l'intensité de la bêtise que j'avais faite à venir là. Tout de suite, je me suis sentie l'agneau du dessin et me suis rendue compte des énormes difficultés auxquelles j'allais devoir livrer bataille.

Juin 2001. Six mois passés comme un éclair, nous avons entendu et nous nous étions familiarisés avec des mots comme : anthropologie, biographie, cognitif, déconnexion, épistémologie, étymologie, inchoatives, maïeutique, sociologie... Nous avons lu ou étions censés avoir lu : Alex Lainé, Gaston Pineau, Vincent Gaulejac, Max Pagès, Christine Delory-Momberger, Martine Lani-Bayle, Christian Leray, Christine Josso et tant d'autres... Mais le temps avait manqué.



*« J'ai peur qu'il y en ait parmi vous
qui n'arrivent pas au bout de la formation. »*

Nous étions complètement absorbés, baignés dans les histoires de vie au point que tout le reste du monde qui s'agitait autour de nous, paraissait comme dans le brouillard. Les projets de mémoire de chacun(e) étaient notre seul intérêt à tous et nous vivions des moments remplis d'échanges profitables. La souffrance de chacun(e) était respectée et mise en

communauté. Un véritable groupe s'est formé et tous, nous étions animés, poussés vers le même but : l'avant-projet du mémoire.

En septembre 2001, nous nous sommes retrouvés comme si nous ne nous étions jamais quittés, contents de commencer cette deuxième année. Elle s'annonce encore plus prenante que la précédente. Nous avons encore beaucoup plus d'interrogations, mais déjà un chemin se trace en chacun(e).

Nous avons envie de travailler, de solliciter l'avis, les explications, la participation de tous les intervenants.

Nous avons envie de marcher dans le sillage de tous ces chercheurs qui nous accompagnent, qui nous sollicitent, qui nous expliquent, qui nous fournissent des outils de travail en nous donnant toute leur compréhension et leur aide, et nous pensons comme eux que les histoires de vie sont infinies, mais que chacune est unique.

Une aventure fantastique, qui n'est pas encore terminée. Les loups ont encouragé l'agneau et je sens en moi, comme chez les autres, le grand changement qui s'est accompli. Je ressens combien nous avons envie d'aller loin, jusqu'au bout fixé en juin 2002, et plus encore...

GINA CERNUSCO

1. Diplôme d'université histoires de vie en formation, niveau second cycle, durée deux ans – première expérience tentée dans un cadre universitaire avec une perspective conjointement diplômante et de professionnalisation.

L'HISTOIRE DE VIE DANS LE CADRE DE LA FORMATION D'ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS

L'OPTION histoire de vie est proposée aux étudiants dans le cadre de l'UF7¹ qui « a pour objet de permettre à de futurs éducateurs spécialisés d'approfondir un thème social ou un champ d'analyse des sciences-humaines, ou de développer une réflexion théorique et pratique sur des outils issus des sciences humaines, au service d'un projet éducatif. Elle est également l'occasion de compléter les acquis techniques et méthodologiques par une approche permettant un réel approfondissement ; elle peut permettre aussi aux étudiants de se familiariser avec de nouvelles méthodes dans un enseignement d'ouverture et d'initiation... ».

L'UF7 est l'unité de formation de culture générale professionnelle dont l'objectif essentiel est de cerner son identité professionnelle et de mieux saisir les enjeux de son implication dans la relation éducative ; c'est un approfondissement en vue d'un perfectionnement des compétences mises en jeu dans la profession, et des méthodologies professionnelles. Les

thèmes permettent d'exploiter les possibilités offertes par la situation de stage long et ouvrent sur une réflexion déontologique et éthique.

Les options proposées sont variées :

- Systémie
- Poétique de l'éducation
- Groupes et territoires (anthropologie sociale)
- Créativité
- Histoire de vie

Chaque option représente quinze journées, soit deux jours par mois, à cheval sur la deuxième et la troisième année de formation et se déroule en groupe de douze étudiants en moyenne ; ces journées sont précédées d'une journée de présentation de chacune des options à l'ensemble des étudiants qui, choisiront l'une d'entre-elles.

L'OPTION « HISTOIRE DE VIE »

Lors de la présentation générale nous abordons :

- L'historique
- Les définitions
- Les différents champs théoriques (G. Pineau, V. de Gaulejac)
- Les diverses pratiques, ainsi que les liens avec le champ de l'éducation spécialisée.

Puis, une présentation synthétique du travail à venir est faite, et du déroulement de la formation, en précisant bien que les participants travailleront à partir de leur propre histoire, support essentiel.

POURQUOI CETTE OPTION ?

Je pars de l'idée que l'intervention éducative ou sociale auprès d'une personne en difficulté ne peut contourner la reconnaissance du vécu de celle-ci, de son identité, de ses valeurs, de son histoire singulière et unique et ne peut se fixer essentiellement sur l'assimilation des normes sociales et l'adaptation à celles-ci. Cette intervention vise non pas une recherche d'ordre à tout prix, mais une compréhension du désordre de la vie du sujet. Pour accompagner la personne dans son travail de mise en sens des différents éléments qui constituent sa vie, le professionnel a besoin d'avoir fait lui-même un travail sur sa propre histoire ; ceci pour une meilleure compréhension de sa trajectoire sociale et familiale et du système de valeurs auquel il se réfère, afin de trouver la distance nécessaire entre son histoire personnelle et celle du sujet qu'il accompagne et de ne pas confondre son histoire avec celle de l'autre, ce qui peut l'aider à mieux comprendre la situation des personnes accompagnées.

OBJECTIFS PROFESSIONNELS ET MÉTHODOLOGIE

Il est proposé aux participants un travail sur leur histoire personnelle et leurs motivations professionnelles à partir de supports empruntés à la sociologie clinique (V. de Gaulejac) : projet parental, arbre généalogique, trajectoire sociale et familiale, ainsi que l'écriture de son histoire.

MÉTHODOLOGIE DE LA DÉMARCHE ET CONTENU

– Le contrat : élaboration collective à partir de la charte ASHIVIF². Celui-ci se travaille lors de la première journée de groupe et c'est à la fin de cette journée que les étudiants confirment leur participation et s'engagent jusqu'à la fin.

– Énonciation orale/Énonciation écrite : les supports graphiques sont affichés et présentés individuellement au groupe par leur auteur qui ainsi socialise son récit en l'adressant aux autres. Deux membres du groupe prennent des notes de ce qui se dit et les remettent à son auteur à la fin de son récit.

– Travail sur l'énoncé : analyse et synthèse collective des récits individuels dans un mouvement de réciprocité.

– Travail sur l'interaction locuteur/interlocuteur et réflexion sur la position éthique.

– Réflexion et articulation avec les pratiques liées au champ de l'éducation spécialisée, à partir de situations professionnelles apportées par les participants ou d'interventions de praticiens ou chercheurs en histoires de vie.

L'UF est validée par un travail écrit qui, bien entendu, ne peut être centré sur l'histoire des étudiants ; ce ne peut être la production écrite de son histoire qui est évaluée, celle-ci reste et demeure la propriété de son auteur. Il est demandé aux étudiants de rédiger un écrit d'une dizaine de pages sur l'approche histoire de vie : définition, historique, concepts et filiations théoriques... et une réflexion sur la place de l'histoire de vie dans le champ de l'éducation spécialisée et dans la pratique actuelle de l'éducateur en formation, à partir d'exemples tirés de son vécu professionnel.

Afin de mieux illustrer cette expérience de formation à l'histoire de vie dans le cadre de la formation d'éducateurs spécialisés, je ne me lancerai pas dans une analyse de cette pratique, car je trouve plus explicites les témoignages des participants pendant et après la formation ; je vais donc livrer ici quelques-uns de ces retours.

LA PLACE DE L'HISTOIRE DE VIE DANS MA FORMATION

« L'histoire de vie fut l'une des démarches qui a le plus contribué à fonder mon identité professionnelle ; elle induit une approche participative qui fait de la parole du sujet la source du savoir, ce qui correspond à ma conception de l'action éducative basée sur l'écoute, le respect et la présomption de compétences. »

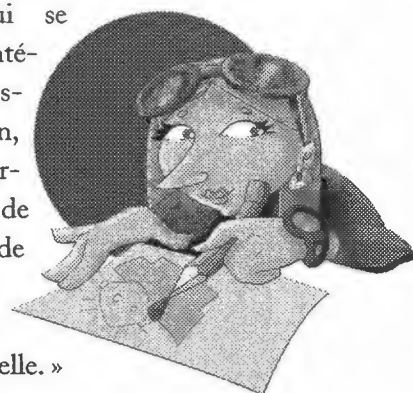
« L'histoire de vie m'a engagé sur un plan éthique de l'exercice professionnel de l'éducateur spécialisé. Cet engagement est pour moi la garantie de réserver

à l'autre une place de sujet dans la relation éducative. »

« C'est une démarche qui m'a permis de trouver mes ressources, mes convictions, mes valeurs et de mesurer le chemin parcouru qui m'a amené à rentrer en formation. Ça conduit à avoir un nouveau regard sur soi, sur les autres et sur le monde. »

« Ce fut un moment important de ma formation et une expérience de groupe très enrichissante alliant respect, écoute, attention et réflexion. J'ai pu appréhender la notion d'historicité à travers la socialisation du récit de vie. »

« Ce fut un moment privilégié de mon parcours de formation car j'y ai découvert un mode de réflexion et d'accompagnement qui se situe au plus près des intérêts de l'individu. S'inscrire dans une filiation, dans une temporalité permet de se rapprocher de soi et des autres et de mieux cerner ses motivations, ses capacités et son identité professionnelle. »



LES NOTES PRISES PAR LES AUTRES

« J'ai été surpris par la retranscription ; ces notes prises par les autres et qu'on me redonne, c'est un tremplin pour passer à autre chose ; ce n'était plus en moi, c'était sur ces feuilles-là ; je les retrouve tout de

suite, ça me permet d'aller vers autre chose, c'est posé là, ça me donne un moteur, ce n'est plus inerte en moi, j'en suis dégagé, je l'ai déposé là, je peux y retourner... »

« Ce n'était pas tout à fait ce que je pensais avoir dit, mais c'était les mots que je voulais dire, et c'est bien d'avoir deux versions, pas différentes mais qui se complètent. »

« Ces écrits-là sont les médailles que je voulais en sport et qui témoignent le dépassement ; j'ai compris le sens du dépassement ; ce sont pourtant les notes prises par les autres, mais elles authentifient ma démarche auprès du groupe. Cela atteste l'authenticité de mon récit vis-à-vis de moi-même ; cela officialise la socialisation ; cela donne du sens à ce que j'ai vécu,

je peux voir différemment ce que j'ai vécu et ça me montre que c'est accepté comme vrai par les autres. C'est là et j'y tiens même si je n'y retourne pas. »

« J'accorde une fonction importante aux notes prises par les autres car ça permet de continuer le travail de réflexion sur soi à travers ces écrits. »

CHRISTINE ABELS

Formatrice à l'ITS de Tours

Docteur en sciences de l'éducation

NDLR: Autres témoignages sur le site frjp.com/lani-bayle.html (« une vie, de l'oral à l'écrit »).

1. Unité de formation 7, Institut du travail social, Tours.
2. Association internationale des histoires de vie en formation.

NOTES RÉFLEXIVES

« **D**ANS le cadre de la formation des éducateurs spécialisés, j'ai développé un projet en relation avec le centre de formation axé vers une démarche de réflexion professionnelle réalisée à partir d'histoires de vie : des éléments, événements révélateurs de sens dans l'élaboration d'une identité professionnelle à partir d'une pluralité disciplinaire.

Des questionnements sur les parcours singuliers (au sens du patrimoine familial, culturel, professionnel) permettent aux étudiants de repérer la construction d'une trajectoire professionnelle : un document où le croisement entre le rationnel et l'irrationnel vient étayer une recherche de soi au centre d'un processus de formation articulé entre le présent, le passé et le futur.

Les événements personnels cités dans les deux documents présentés ici sont évoqués pour les principaux, mais non développés comme dans le texte original. »

HISTOIRE D'UNE RÉSILIENCE

Chaque individu a un parcours singulier. En effet, des

expériences qui l'on fait mûrir et par là même avancer et se construire, il se trace un champ professionnel. En ce qui me concerne, consciemment ou inconsciemment, certains événements de ma vie ont été des éléments déclencheurs qui m'ont dirigée vers le milieu social. Et « ce n'est que lorsque nous sommes devenus adultes que nous pouvons choisir dans notre passé les événements significatifs qui prennent sens à la lumière de ce que nous sommes devenus »¹.

Ainsi, ce que je croyais être un hasard s'est révélé être le fruit d'un cheminement interne qui m'a poussée vers la profession d'éducatrice spécialisée. C'est pourquoi je pense important de constater ce qui, dans la vie, m'a poussée vers ce métier. Finalement, est-ce que je ne chercherais pas quelque chose à travers cette profession ? Autant de questions que je me pose et que j'ai tenté d'éclaircir.

Je vais m'appuyer sur le versant psychologique qui me semble mieux convenir à la relation que je veux effectuer entre mon histoire de vie et mon choix professionnel. Je

tentai donc de déceler les éléments déclencheurs qui m'ont destinée vers ce métier. Je procédai par ordre chronologique, de mon plus jeune âge à aujourd'hui. Puis je tentai d'analyser pourquoi avoir fait le choix de cette profession, et plus encore celui d'une population avec un intérêt particulier pour la relation avec les familles en difficultés. Bien sûr, je mis ces divers choix en relation avec les événements de ma vie qui ont pu être les causes déterminantes de ces « préférences ».

■ Les éléments déclencheurs :

De zéro à dix ans : une enfance entourée d'animaux qui explique l'envie du rapport à l'autre. Le dégoût de l'injustice né de valeurs qui m'ont été données.

À dix ans, la tentative de suicide de ma mère : avec du recul, la conséquence du désir de travailler avec les familles et l'apprentissage d'un esprit critique.

Vivre avec le sentiment d'être le « souffre-douleur » au sein d'une classe durant ma période d'adolescence.

■ Les motifs de ce choix :

Les aspects rassurants de cette profession, en lien avec mon histoire.

Le défi perpétuel que cela représente et le sentiment d'être nécessaire.

Un sentiment d'utilité.

La défense des familles.

■ Ce qui ressort de cette étude :

Ce nécessaire rapport à l'autre vient, selon moi, du milieu familial que j'ai connu durant toute mon enfance et des valeurs que mes proches m'ont inculquées. En effet, si je reprends les éléments qui ont été

déclencheurs dans mon envie d'exercer cette profession, je dirai que ceux-ci ont surgi dès mon enfance : à commencer par l'éducation imprégnée de valeurs religieuses que j'ai reçues. C'est cette éducation qui a provoqué en moi le désir du rapport à l'autre. Ce rapport à l'autre a également été conforté par la pression du milieu familial rural et agricole qui véhicule un certain nombre de valeurs telles l'attachement au travail comme source de satisfaction et d'ambition dans sa vie, mais aussi des valeurs plus morales comme le dégoût de l'injustice.

D'autres événements sont venus corroborer mon choix pour cette profession à caractère social et ont pu être aussi des éléments déclencheurs. Je pense notamment à la tentative de suicide de ma mère qui m'a appris à avoir un esprit critique, à ne pas juger les autres car, premièrement, nous n'avons pas à le faire et deuxièmement, nous ne pouvons pas y arriver. En effet, nous ne sommes pas à la place des personnes concernées. Nous n'avons pas les mêmes modes de pensées, les mêmes valeurs, les mêmes cadres de référence, alors dans ce cas, comment arriverions-nous réellement à les comprendre ?

D'autre part, mon dégoût de l'injustice et le fait d'avoir été un moment de ma vie en position d'infériorité et d'insécurité en étant « souffre-douleur » m'ont donné l'envie et le besoin d'aider les autres personnes à surmonter le mieux possible leurs moments difficiles, professionnellement.

D'une manière générale, je pense également que les déplacements géographiques que j'ai connus à cause du travail de mon père m'ont permis de m'ouvrir aux autres, d'être plus à l'écoute et beaucoup

moins inhibée. Je pense que cela aura été une véritable chance pour moi d'avoir pu connaître autre chose que le milieu dans lequel j'ai vécu jusqu'à mes dix ans. Peut-être que sans ces démenagements et l'adaptation dont j'ai dû faire preuve à chaque fois, ma trajectoire professionnelle aurait été tout autre. Ainsi, ce qui aura été pénible à un certain moment de ma vie aura finalement été bénéfique pour ma propre construction et aura sûrement été déclencheur dans le fait que je me dirige vers cette profession.

Il est donc tout à fait certain que ce sont les expériences heureuses et douloureuses de ma vie qui m'ont conduite, pas toujours sciemment, vers la profession d'éducatrice spécialisée. Les étapes « mûrissantes » de ma vie ont voulu que je trouve une place dans la société et dans ma famille au travers du rapport à l'autre.

Ainsi, je me sens utile en permettant aux personnes en difficultés de se sentir un peu moins malheureuses et en les aidant à se construire. Ce métier est, en quelque sorte, une revanche sur les moments difficiles que j'ai connus. Alors que je pensais que mon intérêt pour ce métier venait d'une rencontre fortuite avec un éducateur qui avait suscité ma curiosité pour ce métier, je ne me doutais pas qu'au moment où il me parlait, mon désir de découvrir cette profession était dû à des éléments rencontrés tout au long de ma vie.

Cette note réflexive a été très intéressante à rédiger. Je dois avouer qu'effectuer sa propre analyse est quelque chose de particulièrement étonnant. Au-delà de ce que nous pouvons évoquer lors de nos sélections par le biais du dossier autobiographique, ce nouveau

texte beaucoup plus approfondi et nous guide vers nos choix professionnels. Durant la rédaction, j'ai enfin osé avouer certains événements de ma vie et, bizarrement, j'y ai à chaque fois trouvé une corrélation avec le métier que je désire exercer. Je me suis également découverte. En effet, je ne percevais pas que mon travail était le moyen de réparer et de prendre ma revanche sur mon vécu durant mon adolescence, lorsque je ne pouvais pas m'exprimer librement et que je me laissais toujours faire. Boris Cyrulnik dit d'ailleurs à ce propos qu'« un récit est une représentation de mots qui raconte un enchaînement d'événements significatifs. Dire son histoire crée un sentiment de soi cohérent. C'est une réconciliation entre les deux parties du moi divisé. Le moi socialement accepté tolère enfin le moi secret non racontable »². Je pense avoir eu ce sentiment en rédigeant cette note, enfin avouer l'inavouable !

Toutefois, lorsque j'évoque le fait que j'ai enfin découvert les véritables raisons qui m'ont poussée à exercer cette profession, je dois admettre que ce sont des relations que j'ai moi-même établies entre les événements de mon histoire de vie et le choix de ce métier. Pour ce faire, je n'ai utilisé que le versant psychologique et non sociologique. Or, il paraît exister, dans mon cas, une forte interaction entre les deux. Ainsi, lorsque je parle du dégoût de l'injustice né de valeurs qui m'ont été inculquées, il me semble que cela relève également de faits sociologiques. Les valeurs émanent de la religion et des interdits qu'elle demande. C'est pourquoi je pense que cette note n'est pas exhaustive. De plus, l'analyse que moi je peux faire de ces différents événements ne sera sûrement

pas l'analyse qu'un professionnel comme un psychologue pourrait en faire. Alors, les motifs que j'ai nommés et les relations que j'en ai déduites avec le choix de ce métier sont-elles justes ? Existe-t-il des raisons plus profondes que je ne perçois pas ?

Ainsi, à la question de savoir si ce métier est dû à un hasard, une histoire familiale ou à un accident, je répondrais qu'il m'a semblé, à mon entrée dans le social, que ceci était le fruit du hasard. Toutefois, je me rends compte qu'il ne s'agit ni d'un hasard, ni d'un accident. En effet, je pense avoir connu beaucoup d'éléments dans mon histoire personnelle et familiale qui m'ont guidée, inconsciemment, vers cette profession.

UNE ÉTUDIANTE DE VINGT-CINQ ANS.

■ Bibliographie complémentaire :

VILBROD (A.), 1995, *Devenir Éducateur, une affaire de famille*, L'Harmattan.

DOLTO (F.), 1989, *Le Complexe du homard*, Hatier.

UNE DÉCOUVERTE TARDIVE

C'est à l'âge de trente-huit ans que j'ai décidé de devenir éducatrice, en abordant la formation de monitrice-éducatrice. Cette décision a été réfléchie, dans le sens où je ne pense pas avoir choisi brusquement de changer d'orientation – je suis de formation initiale administrative.

Cependant, je pense qu'à travers mon histoire familiale, mon cursus scolaire et professionnel, je peux relever des éléments déterminants qui ont favorisé cette orientation, bien que tardive.

J'ai donc tenté de repérer, dans mon histoire, des événements, des situations qui, selon moi, peuvent expliquer mon choix. Pour comprendre comment ces situations ont influé sur ma décision, je me suis rapprochée des théories, et plus particulièrement des ouvrages d'Emmanuel Jovelin, *Devenir travailleur social aujourd'hui. Repli ou vocation ?* et d'Alain Vilbrod, *Devenir éducateur, une affaire de famille*.

Je suis la cadette d'une famille de trois enfants. Ma mère était institutrice d'école maternelle et mon père secrétaire de mairie. En dehors de leur profession, mes parents se sont toujours intéressés à la vie de la commune en participant à de nombreuses actions et en s'impliquant dans des associations.

Je peux donc ainsi repérer deux éléments pouvant être en relation avec mon désir de devenir éducatrice : la profession d'enseignante de ma mère et l'implication de mes parents dans des activités associatives.

Je pense aussi que la volonté d'aider les autres est un déterminant de mon orientation professionnelle. C'est après une longue introspection, et en regardant mon parcours personnel, que m'est apparue cette évidence.

■ Une coutume familiale

Des expériences personnelles douloureuses – la mort de mon père alors que j'avais neuf ans ; ma maladie à la naissance de mon premier enfant, alors que j'avais vingt-sept ans.

Heureusement, ces épisodes douloureux sont relativement anciens et ce n'est qu'après un certain recul que j'ai décidé de m'orienter vers cette profession. Je pense qu'il me reste une sensibilité spécifique à la

souffrance des autres, mais je me sens capable, surtout après la formation, de considérer la souffrance de l'autre sans automatiquement la ramener à celle que j'ai connue.

Est travaillé ensuite le cursus scolaire et professionnel et enfin les étapes ayant rapproché de la profession d'éducatrice :

– Ma bagarre pour devenir professeur dans le technique (après la longue maladie citée plus haut)

– Une accidentée biographique : je peux dire que j'étais prête à faire une croix sur une activité professionnelle tout court, et à me consacrer à l'éducation de mes enfants.

Si je considère l'analyse de Jovelin, je peux dire que j'entrais alors dans la catégorie des « accidentés biographiques ». En effet, bien qu'ayant été personnellement à l'origine de mon échec scolaire et étant au chômage parce que je le voulais bien – je ne voulais plus exercer la profession qui correspondait à ma formation –, je pense que j'étais à l'époque une « errante professionnelle ». Par ailleurs, le processus de carrière et d'orientation vers le travail social correspondant à ces personnes s'apparente tout à fait à mon cas³.

– L'impact de mes relations, les valeurs et l'entourage familiaux, le directeur d'un institut médico-éducatif. Je pense que je peux parler du « miracle de la rencontre » décrit par Alain Vilbrod. Cette personne qui, par sa profession, faisait autorité, a su me donner assez de confiance en moi pour que je reprenne des études d'éducateur.

EN CONCLUSION

Le travail que j'ai effectué m'a permis de regarder, d'analyser mon histoire et mon parcours jusqu'à mon entrée en formation.

Je pense avoir pu relever certains éléments de ma vie qui ont été déterminants pour mon choix d'orientation. Alors que je mettais souvent ce qui m'arrivait sur le compte du « hasard », je me suis rendue compte, grâce à des théories, que beaucoup d'éléments étaient en réalité liés.

Toutefois, je pense que chacun de ces éléments n'aurait pu être, en lui-même, suffisant pour définir mon orientation. Je pense que c'est l'ensemble de ces éléments qui m'a conduite à devenir éducatrice.

Concernant ce travail de note réflexive, je dois admettre que je l'ai trouvé très difficile et qu'il m'a assez déplu. Je ne suis pas non plus convaincue d'avoir su relever de manière exhaustive les éléments ou événements clé qui ont favorisé mon orientation vers ce nouveau métier.

UNE ÉTUDIANTE DE QUARANTE-TROIS ANS.

Notes recueillies par CHRISTIAN FOURNIVAL

*Éducateur-formateur,
doctorant en sciences de l'éducation.*

1. CYRULNIK (B.), *Un merveilleux Malheur*, Odile Jacob, 1999.

2. *Op. cit.*

3. Cf. les trois phases décrites par Emmanuel Jovelin qui sont retrouvées dans le parcours : phase de résistance, d'immersion puis d'installation.

TRANCHES DE VIE, SUR LE VIF...

VIGNETTE

— Et vous, Amandine, vous avez une idée de ce que vous voulez faire ?

— Gagner de l'argent.

— Comment et dans quel domaine ?

— Travailler dans l'industrie...

— Oui, OK, mais c'est quoi pour vous l'industrie ?

— Euh, les usines, c'est mieux.

— Usines, il y en a comme des champignons, des mangeables, des « détestueux », détestables plutôt. Enfin l'industrie, c'est comme dire j'aimerais travailler en Europe, c'est vaste, il faut cibler un peu.

— Euh, je sais pas, l'agroalimentaire ou l'industrie.

— Ah oui, mais entre la soudure de tuyaux et la mise en boîte de viande pour chat, il y a de grosses différences. Il faut savoir en fait si vous avez vraiment besoin d'argent et ce que vous êtes prête à faire pour en gagner...

— Eh bien oui, je sais pas quoi choisir, ça ou la petite enfance.

Couperet. Je parle trop, emploie trop de mots, m'écoute. Se taire pour ne pas asphyxier de mots et remplir l'autre d'images de tuyaux et de bouffe pour chat.

Détestueux.

STARS EN PÉRIL

Emmanuel, depuis trois ans en France. Il a obtenu un CAP vente. Accumulé trois mille francs de dettes en tout genre. Il rêve d'être « hôte de caisse », car il n'aime pas la relation commerciale avec le client. À la caisse, le client a déjà choisi et paie.

Il me sort tout un bazar de papiers dont un dossier rose bonbon, extirpe une lettre de recouvrement : menace de saisie pour la fin de la semaine. Souci dont il me parle.

Je propose d'appeler pour temporiser.

J'appelle, tombe sur un bouledogue à qui je dis que E. est en attente d'un mandat et d'un travail saisonnier à venir, joli muguet. Elle éructe et me dit qu'elle lui laisse trois jours supplémentaires. Ce à quoi je lui réponds qu'à part son jean, l'huissier va être bien mari de trouver quoi que ce soit. Elle me raccroche au nez.

Il me tend le dossier rose : *Stars en péril* – scénario pour Ophélie Winter, copie déjà envoyée par le biais du fan club de cette dernière. Il veut téléphoner pour savoir si la lecture de son scénario a retenu l'attention, je parcours le manuscrit pendant son appel.

Dans un avion en partance pour New York, des stars affrontent une tempête terrible pour se rendre à un gala humanitaire. Crash. Ophélie, choquée mais vivante est indemne...

Il laisse son message sur le répondeur, agressif, pour dire qu'il ne comprend pas pourquoi il n'a pas de réponse pour son scénario envoyé depuis plus d'une semaine.

Je le félicite tout d'abord d'être allé au bout de l'écriture : le chaud. Lui assène ensuite qu'il me semble que son énergie devrait être canalisée vers des solutions directes de prise en charge *via* le boulot, et non pas vers des démarches d'assistanat qu'il entreprend quotidiennement.

Il se ferme comme une huître. Lui reparle de ses dettes. Il a envie de partir, déçu, incompris.

« *Choquée mais vivante, O. est indemne* », j'aurais dû lui dire qu'il avait le don de la formule et qui sait si Ophélie...

SE PÉTER AU SOLEIL

— Moi, ce que j'ai envie, c'est de me péter au Bouffay. Il y a les chiens, du monde. Après tu taxes à la gare, tu vas aux Douves. T'es bien.

Je suis sciée :

— C'est nul comme programme, comme envie, comme rêve, dites-moi autre chose, je ne peux pas imaginer un seul instant que cela vous fasse rêver !

— Eh bien, je ne sais pas, moi, je pars à la Jamaïque, sans ticket de retour, je m'éclate là-bas au soleil.

— Ah, c'est déjà mieux, ça ressemble presque à du rêve, mais ne me faites pas croire que vous y pensez vraiment. La fuite vers le soleil, cela s'organise. Si vous me dites ce que vous mettez en place pour y arriver, là seulement je me dis qu'il y a de l'envie, et non pas du vide.

— Bon, mais c'est vrai j'ai envie de me péter au soleil.

— Se péter au soleil, seul, sans copain, sans fric, sans personne, sans autre projet que de se péter, c'est nul, enfin je trouve ça nul.

— Moi je dis n'importe quoi...

— Attention, à force de dire n'importe quoi, on devient n'importe quoi, et puis on ne dit jamais vraiment n'importe quoi.

— Je peux partir...

JEUNES MAMANS

Elles sont là, toutes les deux, accoudées, affalées plutôt sur la table oblongue. Vent qui fouette au carreau. Je leur demande comment cela se passe avec leurs enfants.

L. me raconte un peu.

Elle vit dans un foyer de jeunes mamans. Je ne connais pas vraiment comment cela se passe et lui demande de me raconter. Émilie se réveille, se redresse. Elle aussi peut en parler, elles sont voisines de trois numéros dans l'immeuble où les appartements sont gérés par le foyer. C'est au Pin sec.

Je rajoute :

— Et à l'eau.

Bide.

Je leur explique. Re-bide.

— Bon, expliquez-moi alors comment se passe la vie au foyer avec vos enfants ?

— Moi, il a trois ans mais il a des problèmes, je veux travailler pour m'occuper de lui. C'est du retard, pourtant à la sortie du CHU, on m'avait dit qu'il avait juste une toute petite cicatrice au cerveau. Pour moi, c'est pas ça. En fait, c'est parce que j'ai poussé, j'aurais pas dû pousser dans les toilettes. Il est né, il avait six mois.

— Vous ne saviez pas que vous étiez enceinte ?

— Si, mais je le cachais à mes parents ou alors c'est parce que mon copain il me tapait tellement dessus, c'est pour ça. Et puis aussi un jour une copine m'a dit : « Te moque pas de moi parce que mon fils est pas normal, il est prématuré. » Moi je ne savais même pas ce que ça voulait dire, prématuré, c'est peut-être ce mot qui a provoqué mon fils à six mois.

Je lui demande ce qu'elle a fait alors.

— Et bien moi, je ne savais même pas qu'avant l'accouchement, il y avait des contractions, alors j'ai poussé pour ne plus avoir mal au ventre. Je ne connais pas le numéro des pompiers, en plus je ne connaissais

même pas l'adresse d'où j'étais, dans un immeuble avec plein de numéros. Mon copain, il voulait dormir.

— Je voudrais changer le nom de mon fils, c'est lui qui le voulait, il ne l'a vu que deux fois. Il a trois ans, mais pour le déclarer, il voulait que ce soit son nom. Comment on fait pour changer le nom de son enfant ?

— Je lui cède tout à mon fils, par contre quand mon copain, enfin pas le père, quand il vient, il est adorable. Il lui a dit non une fois, avec une petite tape sur la main, il a compris. Mais il ne marche pas, il est comme un enfant d'un an. L'année prochaine, il ira dans une institution spéciale. Là on s'occupera de lui, il a besoin de rééducation.

E. écoute, elle dit juste que son petit bonhomme a dix-sept mois.

J'apprends par la suite que lui aussi est handicapé.

« C'est peut-être ce mot qui a provoqué. » Envahie par la force de cette suggestion. Un mot ; inconnu, énorme, qui prendrait subitement le pouvoir sur la vie.

C'EST COMME SI...

Face à face avec Dounia.

On se sourit.

Je lui demande ce qu'elle attend de son intégration dans le programme TRACE.

— Voir du monde et travailler, me répond-elle aussitôt.

Je lui dis que dans le cadre de la mission locale, nous travaillerons surtout sur ce deuxième point et lui demande où elle en est.

— Où j'en suis de quoi ?
— Et bien de votre parcours, de vos opportunités...

Elle fronce les sourcils.

— De quoi ?

— Et bien, vous me dites que vous cherchez du boulot, c'est ça non ?

— Euh, oui...

— Alors, je vous demande comment vous pensez vous y prendre et ce que vous attendez.

— J'en sais rien, c'est pour ça que je viens là.

— Bon, écoutez, on commence par où ?

— Comment ça ?

— Aujourd'hui, vous voulez travailler, vous envisagez quoi, vous êtes prête à quoi ?

— Comment ça ?

— Bon vous n'avez jamais travaillé, arrêt en milieu de troisième « techno » oui, c'est ça, vous avez vingt-trois ans, tout à coup vous voulez travailler sans jamais vous être posé la question de ce que vous vouliez faire ? Enfin faire, je ne comprends pas...

— Mais j'ai deux enfants !

— Ah, oui, ils ont quel âge ?

— Quatre ans et quatre mois.

— Vous touchez donc l'Api actuellement et votre mari ou ami travaille ?

— Oh ben lui, à l'âge qu'il a, c'est le père du deuxième, c'est comme s'il travaillait.

— Comment ça ?

— Il a cinquante-deux ans et il n'a jamais pris de vacances.

Son portable sonne. Elle me demande si elle peut répondre.

— Oui je suis encore avec la dame de la mission locale, si, le biberon est préparé.

Je la laisse. Reviens, lui explique en grandes lignes les stratégies possibles face à une volonté de se former et de travailler. Elle semble boire mes paroles.

Elle veut revenir la semaine prochaine.

— Prenons rendez-vous.

Réflexion subite sur la dictature intellectuelle que je distille en gros sabots aux très jeunes femmes : en gros, avoir des enfants, c'est normal, ne pas travailler ne l'est pas.

FRANÇOISE CHAVANNES
DEA de sciences de l'éducation



B - VARIATIONS: ÉCRITURE ET RECHERCHE

PRATIQUES D'ATELIERS D'ÉCRITURE ET MÉTHODES¹

LA PRATIQUE des ateliers d'écriture tend à se développer considérablement depuis ces dernières années. François Bon est, sans aucun doute, l'un des témoins privilégiés de ce phénomène puisqu'il anime des ateliers d'écriture auprès de publics très divers depuis plus de dix ans – publics en situation extrême, lycéens de banlieues difficiles, Rmistes à la dérive, détenus, étudiants, acteurs de théâtre, enseignants... À l'occasion de cette journée thématique, l'auteur a présenté ses réflexions à partir de son ouvrage *Tous les Mots sont adultes. Méthode pour l'atelier d'écriture*, paru aux éditions Fayard au cours de l'année 2000. En outre, sa présence a été l'occasion d'engager un débat avec les participants autour des liens entre ateliers d'écritures et pratiques d'histoires de vie.

■ Brève présentation de François Bon²

François Bon, né en 1953 en Vendée, d'un père mécanicien-garagiste et d'une mère institutrice. Après des



études dans une école d'ingénieur à dominante mécanique – Arts et Métiers –, se spécialise dans le soudage par faisceau d'électrons et travaille plusieurs années dans l'industrie aérospatiale et nucléaire, en France et à l'étranger – Moscou, Prague, Bombay, Göteborg, etc. Publie en 1982, aux éditions de Mi-

nuît, son premier livre – *Sortie d'Usine* – et se consacre depuis lors à la littérature. Lauréat en 1984-1985 de l'Académie de France à Rome pour *Villa Médicis*. Mène de 1991 à 2001 une recherche continue dans le domaine des ateliers d'écriture, en particulier auprès de publics en situation sociale difficile, et collabore régulièrement, depuis 1996, avec différents théâtres. Traduit en allemand, danois, suédois, chinois, néerlandais et anglais. Anime *remue.net*, site Internet de littérature.

DÉROULEMENT DE LA JOURNÉE DE TRAVAIL

Christophe Niewiadomski ouvre la journée en remerciant François Bon et les participants de leur présence et en explicitant l'intention de cette journée thématique de l'association HIVIGO. Après un bref tour de table au cours duquel chacun est amené à se présenter, François Bon prend la parole, se présente aussi et exprime le souhait de pouvoir travailler en deux temps au cours de la journée. Il formule la proposition suivante : le matin sera consacré à un exposé présentant les liens entre littérature et théorie, puis suivra un débat. L'après-midi sera réservé à un travail d'implication à partir d'un texte de Saint-John Perse, *Exil*, et d'un texte d'Antonin Artaud, *Description d'un état physique*, puis une discussion s'engagera à partir de ce moment de pratiques.

■ Résumé du propos de François Bon au cours de l'intervention du matin

François Bon écrit son premier livre en 1982. Il travaille alors dans un milieu très technique qui lui impose de fréquents déplacements. Il explique s'être mis à écrire de façon intense pour combler les moments de solitude liés aux voyages que son métier lui imposait.

En 1988, François a déjà « plusieurs livres derrière lui » et quelques prix littéraires. Cependant, il va rapidement faire le constat suivant : son écriture est étroitement dépendante d'un corpus biographique qui commence à se mettre en forme à partir de son premier livre. Ainsi, « dans la mesure où l'écriture se limitait à ce corpus, je me sentais finalement un peu à

l'étroit » précise-t-il. C'est à cette époque que le département de Seine-Saint-Denis propose à quelques écrivains de travailler sur des thématiques qu'ils auraient eux-mêmes choisies en fonction de leurs centres d'intérêt. François décide de travailler sur la cité :

— On m'a alors proposé de résider dans la tour Karl Marx à Bobigny pendant un an. Confronté à un milieu tel que celui-ci, on est très rapidement saturé au niveau visuel, auditif... Par ailleurs, les schémas architecturaux imposent des modes de vie qui ne sont pas forcément tenables pour les usagers...

■ Je n'ai pas pu écrire pendant un long moment. Il a fallu que je m'habitue à ce nouvel environnement et que j'apprenne à décoder des signes qui ne m'étaient pas du tout familiers. En particulier, je me suis aperçu que dans cet environnement très gris, les tâches de couleurs, telles que des éléments de signalisation par exemple, organisaient pour les usagers de cette cité une forme colorée émergeant sur ce fond triste et gris. Je découvrais alors qu'il me fallait appréhender ces dimensions apparemment anodines mais qui subvertissaient complètement les représentations habituelles que je pouvais avoir de mon environnement. Il y avait des choses assez étonnantes auxquelles on ne prête pas attention si on ne se trouve pas plongé dans ce milieu. Par exemple, l'apparition des lumières, le soir, laissait entrevoir une dimension esthétique inattendue. Je me souviens qu'à l'occasion du mondial de football, la plupart des habitants de la cité regardaient les matchs lumières éteintes. On voyait ainsi la lumière bleutée des

postes de TV éclairer en même temps les fenêtres des appartements avec la même variation d'intensité lumineuse. En bref, je m'apercevais que cette identité culturelle que j'avais peu à peu construite ne me permettait pas d'entrer dans cet univers constitué à partir de représentations différentes. La description du réel à partir de mon référentiel culturel était particulièrement complexe à mettre en œuvre. En fait, ce référentiel ne me permettait pas d'opérer le nécessaire « pas de côté » qu'il me fallait effectuer pour appréhender ce réel si proche et pourtant inaccessible à partir de mes formes habituelles de représentation. Je m'apercevais que je construisais peu à peu des images mentales concernant cet environnement mais que le verbe restait en retrait. De nouvelles catégories de langage devaient alors être travaillées pour tenter de rendre compte de l'expérience vécue.

■ En 1986, je découvre de nouvelles pistes de travail à partir de l'usage public d'objets littéraires très pointus, comme par exemple des textes de Beckett. De façon très surprenante, ces textes lus à haute voix allaient prendre une dimension susceptible de jouer le rôle d'une matrice de sens à partir de laquelle des improvisations littéraires signifiantes pouvaient émerger et référer à l'univers des personnes avec lesquelles j'étais alors amené à travailler. Ainsi, les pratiques d'écritures convoquées renvoyaient à la construction du réel que le langage, appuyé sur les représentations sociales habituellement partagées, ne permettait pas de construire. Je faisais ainsi l'expérience de la force évocatrice de la littérature pour essayer d'appréhender ces questions. Il faut ici évoquer

le travail de certains auteurs, comme Koltès, que l'on continue aujourd'hui à travailler en découvrant la complexité de la construction langagière, ou prendre un exemple plus classique tel que le texte du *Grand Meaulnes* pour tenter de montrer comment un environnement connu peu laisser ouvert des dimensions inconnues qui vont alors troubler nos catégories habituelles de pensée. Certains mots véhiculent aujourd'hui des représentations qui ne peuvent s'articuler avec le réel du fait de l'impossibilité d'accrocher ces représentations avec l'expérience vécue. Pourtant, ces objets existent dans le monde réel. La littérature peut nous dire quelque chose à ce propos. Le fait même d'écrire peut alors mettre en route un travail de réactivation mnésique qui va permettre de construire la perception du réel à partir de catégories différentes.

■ Ainsi, dans les ateliers d'écriture, on rencontre des choses étonnantes : parfois, la notion de « totalité logique » peut tout à fait subvertir le sens commun et venir indiquer quelque chose de ce réel qui ne se saisit pas immédiatement. J'ai ainsi l'exemple d'un jeune garçon qui évoque la vente de sa console de jeu comme suit : « Le jour où j'ai vendu ma Nintendo, et pourtant lorsque je l'ai rachetée je l'ai payée plus chère. » On voit ici qu'au-delà d'une apparente faute de construction syntaxique se joue en fait un rapport à la temporalité du sujet et du rapport du sujet à son environnement qui mérite d'être interrogé au-delà de la seule dimension de la réversibilité classique de la temporalité... Une autre fois, à Bagnolet, une jeune fille me dit : « La nuit, mon balcon clignote en bleu. » J'ai trouvé l'expression très belle,

très évocatrice, mais de quoi exactement? En réponse à ma question, cette jeune fille m'explique que si son balcon clignote, « c'est parce que j'habite Arthur Martin » ? Vous imaginez ma surprise. En fait, elle m'explique que sur son immeuble, un néon destiné à promouvoir la marque Arthur Martin clignotait chaque nuit, et que chaque immeuble de sa cité est identifié au travers des néons de grandes marques commerciales. C'est donc ce néon qui organisait ici la perception du territoire de cette jeune fille. Tout le travail dans les ateliers d'écriture sera de retrouver les chaînes de sens qui guident le travail du narrateur, tout en restant attentif à la dimension heuristique du récit, en ce sens qu'il est susceptible de faire émerger quelque chose qui peut subvertir notre vision habituelle du réel et nous apprendre quelque chose à son propos.

J'ai essayé d'être très attentif dans mon travail à l'importance du rapport à la spatialité en tant que référence à une norme partagée. Par exemple, travailler avec des narrateurs toxiques qui vous expliquent leurs stratégies pour partager des chambres d'hôtel type Formule 1 dans lesquelles les contacts avec le personnel sont quasi inexistantes, nous permet de comprendre quelque chose de notre mode d'organisation sociale, mais aussi de la manière dont le sujet peut subvertir un objet banal – ici, la chambre d'hôtel – et lui donner une tout autre dimension.

Ainsi, pour constituer le réel en représentations, il faut désormais s'appuyer sur l'expérience vécue car les représentations issues de la littérature classique ne suffisent plus à reconstruire ce réel. Or, les outils

qui peuvent permettre ce travail ne sont pas constitués au préalable. Ils se découvrent « en cours de route ». Le livre peu connu de Georges Perec *Espèce d'espace* est un exemple très caractéristique des ouvrages qui peuvent être utilisés dans un atelier d'écriture.

Un débat a suivi cette présentation à propos de cette expérience de décadre culturelle lors de ton séjour dans la tour Karl Marx à Bobigny. Confrontée à une réalité « banale », en ce sens qu'elle évoque le quotidien, cette réalité apparaît cependant énigmatique et semble ne pas pouvoir être directement appréhendée à partir de tes références habituelles. Dit autrement, le langage est ici en retrait de la perception qui cherche à être nommée. D'une certaine manière, je me demande si nous ne sommes pas nous-mêmes fréquemment confrontés à des situations analogues dans le cadre des histoires de vie en formation. Les récits produits puis échangés en groupe sont souvent traversés par cette dimension de l'énigme. Dès lors, comment nommer ce qu'on ne sait pas dire et dont pourtant on perçoit la présence de façon aiguë? Faut-il toujours le faire?

Recueilli par CHRISTOPHE NIEWIADOMSKI
Professeur associé, université de Tours

1. Journée de travail thématique de l'association HIVIGO (Histoires de vie Grand Ouest), samedi 30 juin 2001, université de Tours. Compte rendu complet sur frjp.com/lani-bayle.html

2. Photos et texte de présentation empruntés au site www.remue.net animé par François Bon.

UNE THÈSE A POSTERIORI

Regards portés à la distance du temps

Il est certain qu'à la base de tout travail scientifique un peu délicat se trouve une conviction analogue au sentiment religieux que le monde est fondé sur la raison et peut être compris.¹

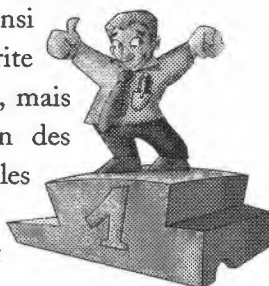
FAIRE ET REFAIRE...

Le soir de ma soutenance de thèse, je croyais en avoir fini. Ce soulagement ne fut que temporaire. Certains membres du jury m'avaient d'ailleurs prévenu : cette recherche devait se poursuivre. Si l'on pense un instant que ce n'est là qu'une habitude oratoire de nombreux universitaires, le conseil signifiait, il est vrai, l'inachèvement fondateur d'une recherche. Plus concrètement, des échéances se précisèrent : entre autres, demandes d'expertise ou participations à des colloques. La principale de ces échéances fut cependant la publication du texte même de la thèse. Je la considère comme la principale mais, dans mon cas, elle fut la plus tardive. Quatre ans me furent en effet nécessaires

pour envisager de la reprendre dans son ensemble à fin de publication, les commandes, de vagues, commençant à devenir pressantes. C'est alors que d'anciennes angoisses, j'ose le mot, sont réapparues, comme si la thèse n'avait pas encore été soutenue, comme si le doctorat n'était pas acquis. Reprendre une thèse pour publication, c'est avant tout la réécrire. Il est aujourd'hui inenvisageable de publier plus de cinq cent pages : l'impression que tout est à recommencer est forte. La raison l'emporte cependant quand l'analyse de cette situation de faux doctorant fait ressortir le confort de ne plus avoir à composer avec un jury avec la même précision qu'une dentellière du Puy, et le plaisir de ne pas s'en tenir à une rigueur académique dont je sais le sens : « À trop vouloir faire scientifique, on tombe dans un byzantinisme qui n'a plus que de lointains rapports avec l'existence sociale que l'on est censé exprimer mais qui, par contre, a une fonction de sésame par rapport aux chapelles intellectuelles restreintes et sectaires qui fourmillent dans nos métropoles. »²

Y a-t-il une thèse après la thèse ? Oui, mais « pas tout à fait la même, ni tout à fait une autre »³. L'emprunt ironique à Verlaine n'est évidemment pas innocent. Entre une thèse et son auteur, dit le doctorant, ou encore thésard, il y a bien des sentiments analogues à la relation amoureuse, ou pour le moins affective. C'est encore plus sensible dans ma recherche puisque je travaillais sur le thème de la rencontre, plus exactement sur les effets de la rencontre de l'université et du théâtre, mes entrées étant le théâtre universitaire et les études théâtrales⁴. À cet égard, j'étais prédestiné à user de la métaphore car « ce que le théâtre affirme, c'est [...] que je ne suis pas seul dans le monde »⁵. Je reviendrai sur le fond de ma thèse dans les lignes qui suivent, mais ce qu'il me semble important avant tout de signaler, c'est de retrouver les formes de l'apprentissage de la recherche, générant affres et épreuves, à quelques distances des propos simplificateurs de Bernard Maris : « La recherche, c'est d'abord ce qui marquera définitivement son cerveau – celui du chercheur – du triple sceau de la composition, du plagiat et de la mise en tas : la thèse. »⁶

L'épreuve première est la dernière : la soutenance d'une thèse est en effet un moment impressionnant et, pour le coup, dramatique dans le sens théâtral en ce qu'elle comporte un savant mélange de mise en scène et d'improvisation. Elle est ainsi proche, par certains points, du rite initiatique. Moment éprouvant, mais aussi d'intense satisfaction, un des moments les plus heureux et les plus riches de mon histoire de chercheur, ma soutenance fut



peut-être un couronnement, un aboutissement, voire une récompense, mais elle fut aussi la mise en débat public d'une idée. Les heures passées avec mon jury et le public présent ont servi, comme cela allait m'être dit, non pas à clôturer un travail, mais à tenter de révéler son caractère d'authentique commencement.

Pour autant, l'exaltation, en quelque sorte, ressentie lors de la soutenance effaçait-elle les doutes ? Bien évidemment, non. Je l'ai dit au cours de la soutenance, sans hypocrisie, même si certaines formules protocolaires paraissent indispensables à l'humilité afférente au statut d'impétrant. Fier de mon travail – dont j'avais déjà pu présenter des aspects lors de différents congrès ou colloques internationaux⁷, étapes indispensables et qui se sont révélées réconfortantes – j'avais une perplexité indéfectible, le qualificatif étant pesé. En effet, ma recherche avait été conduite, et la thèse rédigée en une actualité scientifique particulièrement agitée par un physicien américain, Sokal, qui allait expérimenter ce théorème de Feyerabend : « Le raisonnement peut retarder la science, et inversement, la tromperie est nécessaire pour la faire avancer. »⁸

PÉRIL EN L'ÉPISTÉMOLOGIE

Pour mémoire, je rappellerai le déroulement de cette affaire qui a défrayé la chronique, et qui m'a doublement perturbé. Elle affectait en effet autant le sujet de mon travail, l'université, que mon travail lui-même, à caractère fortement épistémologique. Elle réactualisait la question des statuts de la preuve et de la vérité : la nécessité de l'humilité était vive.

En avril 1996, Alan Sokal, l'un des maîtres de physique théorique aux USA, publiait un article au titre pathétique : « *Transgressing the boundaries: toward a transformative hermeneutics of quantum gravity* »⁹ (« Transgresser les limites : vers une herméneutique transformationnelle de la gravité quantique »). Riche de tous les concepts à la mode issus des champs scientifiques et philosophiques, cet article, selon le propre aveu ultérieur de son auteur, n'était qu'un canular, mais un canular plein de sens, visant à confondre ce que je pourrais appeler très rapidement le postmodernisme, et en tout cas un certain et radical relativisme culturel : *everything goes*, tout se vaut.

La parodie révélée, le débat a fait rage. Atteinte à l'intégrité de l'image de la science, et des scientifiques, l'affaire, plutôt que d'engager le débat a provoqué des rejets violents. La plaisanterie de Sokal bouleversait les milieux scientifiques, tous domaines confondus. Feyerabend avait bien, d'une certaine manière, raison : « La science est beaucoup plus proche du mythe qu'une philosophie scientifique n'est prête à l'admettre. C'est l'une des nombreuses formes de pensée qui ont été développées par l'homme, mais pas forcément la meilleure. La science est indiscreète, bruyante, insolente ; elle n'est essentiellement supérieure qu'aux yeux de ceux qui ont opté pour une certaine idéologie, ou qui l'ont acceptée sans jamais étudier ses avantages et ses limites. »¹⁰ Les physiciens, souvent autoproclamés les plus représentatifs du champ scientifique, sont montés en première ligne. Mais le pugilat épistémologique s'est étendu rapidement aux sciences humaines. Il est certain que, comme beaucoup, j'ai été troublé, victime de la sentence de Bachelard :

« L'intelligence doit avoir un mordant ; tôt ou tard l'intelligence doit blesser. »¹¹

Derrière les controverses territoriales et disciplinaires qui ont émergé de l'affaire Sokal, nous pouvons deviner les questions, qui n'ont pas été vraiment posées d'ailleurs, qui se cachaient à l'ombre de la polémique sans fin des extrémismes. C'étaient, me semble-t-il, des questions bien proches de celles de ma thèse, questions que je me posais, que je posais au jury – il n'y a pas de raison ! – et questions que je me pose encore. À mon sens, mettre la science en débat, c'est s'interroger, non seulement sur les critères de validité et de méthodologie, sur l'objectivité, la réalité, les notions de vérité et d'erreur, mais aussi, et surtout, sur les objectifs et les objets de la science, sur le sujet, objet des sciences humaines, et des études théâtrales – j'y reviens. Mettre la science et la vérité en débat, c'est, *in fine*, se demander quelle est la place de la science dans notre société, quelle est la place de la vérité dans notre vie ? Gravité quantique ou études théâtrales, je ne suis pas loin de penser que nous pouvons en arriver à parler de la même chose. Il n'empêche que ce sont bien des secondes dont je me suis occupé, empreint du doute fondateur de la science doublé de la farce de Sokal.

ENTRE THÉÂTRE ET SCIENCE

Après avoir fréquenté pendant quelques années le monde théâtral professionnel – le singulier, je le concède, n'est pas de mise, mais il est commode –, j'ai suivi, étudiant âgé, le deuxième cycle d'études théâtrales à l'université Lyon II, où j'ai obtenu les

diplômes de licence et de maîtrise. Les prémices de ma recherche apparaissent au moment même où j'aborde le DEA en sciences de l'éducation. Dès lors, faire une thèse en sciences de l'éducation sur les études théâtrales, c'était viser un double profit en termes de connaissances : scientifique et personnel. Néanmoins, quatre ans plus tard, je pense avoir eu raison d'insister sur mon humilité lors de la soutenance : ma recherche a peu fait varier la marche du monde, alors qu'elle m'a offert une possibilité de problématiser mon propre parcours, perspective pérenne et fort utile : « Toute connaissance apparaît à l'origine comme un instrument dans la lutte pour l'existence ; en effet, il est d'une utilité incalculable pour la conservation et la poursuite de la vie de connaître le rapport réel qui existe entre nous et les choses. »¹²

Étudiant en études théâtrales et, donc, en sciences de l'éducation, je me suis intéressé dans un premier temps, non à la filière théâtrale en tant que telle, mais à l'histoire qui l'a précédé, celle du théâtre universitaire. Après quoi, j'allais porter mes investigations du côté des études théâtrales, précisément lyonnaises. À l'époque, je n'avais pas encore lu Habermas : « La participation des étudiants à la recherche doit également et nécessairement inclure leur participation à cette réflexion des sciences sur elles-mêmes si l'on veut faire en sorte que le programme d'une formation par la science se réalise dans des conditions de haute spécialisation qui sont celles des sciences particulières. »¹³ Je ne l'avais pas lu mais je l'avais deviné. Ma thèse était toute là : j'étais un étudiant qui voulait savoir et comprendre ce qu'il étudiait et la manière de l'étudier. Si le fait n'est pas rare, il est moins fréquent que

ce genre de réflexions soit formalisé au cours d'une recherche qui conduise au doctorat, moins fréquent, voire, dans le domaine des études théâtrales, quasiment.

Ma thèse était donc originale – il faut être humble, mais dans le même temps ne pas hésiter à se distinguer : j'ai bien retenu la leçon ! Mais elle ne l'était pas que pour cette raison. En effet, l'occasion d'intégrer l'université, cette fois en tant qu'enseignant, m'a installé dans une position particulière qui a donné à ma recherche une tout autre ampleur. Attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (Université Lyon II), j'allais connaître, de l'intérieur, les sciences de l'éducation qui ne sont pas si éloignées qu'il n'y paraît des études théâtrales quand il s'agit d'objet et de sujet, quand il s'agit de pluridisciplinarité, quand il s'agit d'épistémologie. Toutes ces circonstances, et d'autres, ont contribué à ce travail d'examen assidu. Je commençais ma thèse par ces mots flaubertiens : « Cette thèse, c'est moi », que je répète depuis à l'envi. Le lecteur aura compris pourquoi.

Les sciences de l'éducation auraient peut-être mérité tout autant que les études théâtrales mon attention. Mais je ne pouvais pas, déjà, scier la branche sur laquelle j'étais assis, même temporairement (ATER, je ne voulais pas me retrouver à terre). Par ailleurs, les secondes me paraissaient méthodologiquement plus abordables que les premières dans la mesure où la surface universitaire à couvrir étant moindre. Il était bien question d'une économie d'échelle, profitant en tout état de cause d'une donnée de départ, même si

elle est malencontreuse : « Il en va de la science comme des hommes, pour pouvoir les étudier et les développer plus aisément, on les a divisés en sciences (et en États) isolés – le principe de division étant ici et là *hasardeux et étranger*. »¹⁴

Lors des entretiens que je conduisis auprès d'étudiants, d'enseignants et de professionnels du secteur théâtral, les propos relevés faisaient écho à l'analyse, même si elle est ancienne, de Novalis, et pouvaient se résumer en un mot : malaise. Ce terme a le terrible inconvénient de la caricature mais il recouvre en grande partie le sentiment des sujets concernés par les études théâtrales. Ce malaise, pourrait-on croire, prenait sa source dans cette incontournable dualité théorie/pratique ou, en d'autres termes, dans le rapport entre savoir et action. Le débat est séculaire : Roger Bacon (1214-1294), déjà, dans son *Opus majus*, spécifie que « sans expérience, on ne peut rien savoir suffisamment »¹⁵. En études théâtrales, on étudie le théâtre sans avoir une relation pratique avec le théâtre : c'était l'origine, de part et d'autre, du malaise.

Le problème n'était pas là, ou plus seulement là. Pour illustrer la voie dans laquelle je me suis engagé par la suite, je vais emprunter à Nietzsche, dans la *Naissance de la tragédie*¹⁶, l'histoire de « Socrate artiste ». Ce dernier était fréquemment visité dans son sommeil par une apparition qui lui disait : « Socrate, fais de la musique. » Or, Socrate mettait au pinacle la pensée et la logique seules. Jusqu'au jour où il fut convaincu, avec bonheur, de composer de la musique. Et Nietzsche de conclure : « Peut-être existe-t-il une région de la sagesse d'où le logicien est banni ? Peut-être même l'art est-il le corrélat et le supplément

nécessaire à la science ? »¹⁷ Ce second détour, par Nietzsche, était une autre façon d'éclairer ma problématique. Telle que je l'ai formulée, à savoir : « Le théâtre peut-il être une discipline universitaire et à quelles conditions ? », elle posait, *de facto*, autant de questions aux études théâtrales, à la théorie et à la pratique, mieux aux théories et aux pratiques théâtrales, qu'à la recherche, scientifique ou artistique, à l'université et à la société.

Denis Guénoun a publié quelque temps avant ma soutenance un ouvrage intitulé *Le Théâtre est-il nécessaire ?*¹⁸ À mon tour, je me suis demandé si ma thèse était nécessaire. Avec certitude, et faisant fi d'une humilité qui serait ici factice, je répondrais : oui. Localement, des menaces pesaient sur les études théâtrales lyonnaises, menaces qui sont devenues réalité : en effet, après le dépôt de la thèse, j'apprenais que l'institut dont dépendaient les études théâtrales était dissout, suite à un rapport du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, rapport dont j'avais eu connaissance par une voie confidentielle. Cette thèse était aussi nécessaire pour pointer la problématique actuelle et générale des études théâtrales à l'université, de l'enseignement et de la recherche à l'endroit du théâtre. Par voie de conséquence, et en utilisant cette entrée restreinte que sont les études théâtrales, cette thèse pouvait ainsi contribuer, et se rendre utile à une réflexion sur l'enseignement supérieur et la recherche.

Face à des changements sociaux importants, qui ont des répercussions sur le recrutement des étudiants et leurs débouchés, des questions essentielles

se posaient et se posent encore avec acuité, voire avec urgence : ce sont celles de la recherche, de la formation à la recherche, de la recherche comme formation. Si ce travail, portant finalement comme une mise en abyme sur la recherche, pouvait être relevé comme original, il l'était pour cette raison. Mais avait-il ce caractère scientifique qui pouvait faire de lui une œuvre, non seulement originale, mais aussi une recherche scientifique avec toutes les qualités d'un travail intellectuel méritant pleinement le statut universitaire ?

La validité dépend du repérage des champs théoriques de référence, partant d'une méthodologie conduite avec précaution. Pour justifier le fondement épistémologique de ma recherche et son orientation méthodologique, je m'étais appuyé sur trois orientations principales : historique, psychosociologique et didactique. De fait, si les champs se croisaient, et si j'ai emprunté à nombre de sciences humaines, je l'ai toujours fait dans l'optique des sciences de l'éducation. En l'occurrence, j'ai bien traité d'une problématique éducative grâce à différentes approches complémentaires. Au demeurant, si différentes soient les théories de référence, il me faut dire combien une a compté pour moi : celle de Max Weber. Certes, si Sokal m'a influencé, je ne pouvais pas ne pas me rallier malgré tout à Weber. Comme lui, si j'ai voulu réduire l'obsession de la causalité induite par les sciences expérimentales, c'était bien pour revendiquer toute l'importance des représentations dans les sciences humaines, justement à la différence des sciences exactes qui ne s'en sont rendues compte que plus tardivement : « Devenir capable de faire la

distinction entre connaître (*erkennen*) et porter un jugement (*beurteilen*) et accomplir notre devoir de savant qui consiste à voir la vérité des faits aussi bien qu'à défendre nos propres idéaux, voilà tout ce à quoi nous désirons nous habituer à nouveau avec plus de fermeté. »¹⁹

SCIENCE ET UNIVERSITÉ

Installé dans ce cadre de références, j'ai travaillé à une perspective de recherche prédominante, celle d'une alternance pédagogique où la production scénique et le travail scientifique puissent s'alimenter réciproquement, convaincu que l'art et la science ne sont pas étrangers l'un à l'autre. C'était la thèse de ma thèse. Quant à mes hypothèses, elles se vérifiaient. La rencontre du théâtre et de l'université a connu plusieurs écueils qui ont de fait contrarié les objectifs implicites et explicites liés à la formation. Le théâtre universitaire en manque d'identité, tout en prenant en compte parfois la demande universitaire de création de savoir, n'avait pas réussi à envisager la voie médiane entre une approche académique et la création de spectacle, ce qui eut pour effet de rompre une dynamique issue des années 1960 où était revendiquée une formation théâtrale à l'université, dans tous ses aspects. Les études théâtrales, qui succédèrent chronologiquement au théâtre universitaire, ont tiré quelques leçons du passé à l'endroit de l'articulation entre le « faire » et le « dire » mais insuffisamment pour, d'une part, satisfaire les aspirations d'un public étudiant et, d'autre part, être reconnu par le champ social de référence, à savoir le monde du théâtre.

Faute d'un vrai projet attaché à des sciences praxéologiques comme les études théâtrales devaient l'être, la diversité de l'offre pédagogique – en termes de cours et d'ateliers –, qui n'était peut-être que l'effet d'un remembrement de champs épars, n'offrait pas la garantie de la cohérence souhaitée, même si « l'invincible impression de flou, d'inexactitude, d'imprécision que laissent presque toutes les sciences humaines n'est que l'effet de surface de ce qui permet de les définir en leur positivité »²⁰.

Pourtant, profitant des analogies entre création artistique et création scientifique, et aidé par une approche esthétique interrogeant l'intelligence et la sensibilité à la manière de Baumgarten²¹, j'envisageais de finir ma formation par une recherche plus proche de l'objet considéré, l'acte théâtral, à condition qu'un partage soit effectif et productif entre, en usant d'une formule synthétique, le théâtre et l'amphithéâtre. Dit autrement, je faisais une prédication comparable à celle de Michel Serres : « Un jour, les épistémologues feront les poubelles. Un jour, les savants, las d'un terrain aseptisé où rien ne poussera plus, iront chercher une fécondité nouvelle sur les terres même qu'ils méprisent aujourd'hui. Jusque dans les dires de bonne femme, jusque dans ce qu'ils nomment bavardage, littérature, imagination ? Nous sommes nous, littéraires ou philosophes, perçus de plus en plus comme des résidus de la division du savoir. En fait, nous sommes la réserve du savoir. Oui, la fécondité de la science à venir. »²²

Ces perspectives me semblaient ne pas être inutiles aux études théâtrales, à l'université, et aux professionnels. Albert Einstein, jugeant la thèse de Louis de Broglie sur la mécanique ondulatoire – théorie qui

associe une onde à toute particule – a dit : « *Er hat ein Zipfel des grossen Schleiers gelüftet.* »²³ En français : « Il a soulevé un coin du voile. » Toutes proportions gardées, j'espérais avoir, moi aussi parce que la formule me plaît, soulevé un coin du voile qui couvre la rencontre entre le théâtre et l'université. Pour mon compte personnel, par une voie transversale, conduisant à des conclusions transférables, j'interrogeais ma pratique d'enseignant et de chercheur. Cet intérêt dépassait de loin une préoccupation d'ordre privé pour rejoindre un niveau de responsabilité scientifique, culturelle et sociale, pour interroger ma place dans l'université, et pour tout dire, ma place dans la cité.

D'autre part, si je me cantonne au cadre strict de mon étude, le théâtre universitaire et les études théâtrales, je présume que l'un et l'autre de ces champs peuvent encore tirer parti et profit de mon travail. Les études théâtrales, tout comme les sciences de l'éducation, généralement les « sciences de quelque chose »²⁴, pour reprendre l'expression de Brunet et Morin – j'ai découvert depuis qu'il existait même des « sciences du confort » – souffrent de crises épistémologiques chroniques. En ce sens, mon travail a contribué à tracer des chemins qui semblaient ne même pas exister. L'épistémologie étant un souci très actuel, ma thèse était, à son échelle, une étape du débat qui occupe, qui inquiète, qui traumatise parfois les sciences, les sciences humaines en ce qui nous concerne.

MAIS ENCORE...

De ce débat, je retiendrai, avec le recul, deux séries de

questions. Des questions qui tiennent au contexte de la recherche, et d'autres qui la dépassent. Je concède que la rencontre du théâtre et de l'université pose plus de questions que je n'ai donné de réponses, et ce parce que ma thèse, qui était une thèse ouverte, n'était pas un exercice académique de pédagogie-fiction. Personnellement, je reste notamment insatisfait du traitement que j'ai réservé aux enseignants. Même si j'avais entendu ou lu des témoignages qui allaient dans le sens d'un enseignant du type « Socrate artiste », je reste dans l'expectative parce que je devine que le passage du théâtre à l'amphithéâtre n'est pas aussi facile qu'il n'y paraît, tout comme l'organisation concrète du curriculum et l'aspect institutionnel de cette problématique pédagogique.

Ces questions conjoncturelles en génèrent d'autres qui dépassent mon centre d'intérêt initial. La science contemporaine est, à bien des égards, en rupture avec la culture de notre temps. Le problème est ainsi de savoir où se situent la *doxa*, l'opinion, et le savoir, l'universel. La philosophie doit alors prendre, me semble-t-il, un relais méthodologique. Mais quelle place réservera-t-on à la philosophie dans la science ? Quelle place réservera-t-on à l'esthétique philosophique dans les études théâtrales ? La curiosité le cède facilement à l'ambition, certes. Le choix de Weber, par défaut d'être une réponse, est au moins un recours : « Il serait fâcheux, même pour la science empirique, si les problèmes suprêmes auxquels on ne donne aucune réponse n'avaient jamais été soulevés. »²⁵

CHRISTIAN PRATOUSSY, *INRP*

1. EINSTEIN (A.), *Comment je vois le Monde*, Paris, Flammarion, 1958, p. 210.

2. MAFFESOLI (M.), *La Connaissance ordinaire*, Paris, Librairie des Méridiens, 1985, p. 188.

3. « Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant/D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime,/Et qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même/Ni tout à fait une autre, et m'aime et me comprend. », *Mon Rêve familial*, Paul Verlaine.

4. PRATOUSSY (C.), *Théâtre et université. Les effets d'une rencontre. Étude sur les conditions de l'enseignement du théâtre à l'université*. Université Lyon II, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation, 1997.

5. SALLENAVE (D.), *Les Épreuves de l'art*, Actes Sud, 1988, p. 110.

6. MARIS (B.), *Les sept Péchés capitaux des universitaires*, Paris, Albin Michel, 1991, p. 84.

7. PRATOUSSY (C.), « Aperçu historique de l'activité théâtrale universitaire lyonnaise (1960-1985) », *Coulisses* n° 13, université de Franche-Comté, janvier 1996, pp. 37-46.

PRATOUSSY (C.), « Approche épistémologique du jeu », *L'Annuaire théâtral/Revue québécoise d'études théâtrales* n° 18, Outremont (Canada), Société québécoise d'études théâtrales, automne 1995, pp. 161-180.

PRATOUSSY (C.), « Théâtre et université. De la légitimité des études théâtrales », *Le Cédérom de l'Éducation et de la Formation*, Paris, APRIEF, 1997.

8. FEYERABEND (P.), *Contre la méthode, Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Seuil, 1979, p. 215.

9. SOKAL (A.-D.), « Transgressing the boundaries: toward a transformative hermeneutics of quantum gravity », *Social Text* n° 46/47, spring/summer 1996, pp. 217-252.

10. FEYERABEND (P.), *op. cit.*, p. 332.

11. Cité in CANGUILHEM (C.), *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1983, p. 189.

12. SIMMEL (G.), *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981, p. 122.
13. HABERMAS (J.), *Théorie et pratique*, Paris, Payot, 1975, p. 160.
14. NOVALIS, *Le Brouillon général*, Paris, Allia, 2000, p. 239.
15. Cité in LE GOFF (J.), *Les Intellectuels au Moyen Âge*, Le Seuil, coll. « Points », 1985, p. 129.
16. NIETZSCHE (F.), *Naissance de la tragédie*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1986, pp. 89-90.
17. *Id.*
18. GUENOUN (D.), *Le Théâtre est-il nécessaire ?*, Circé, 1997.
19. WEBER (M.), *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965, p. 131.
20. FOUCAULT (M.), *Les Mots et les Choses*, Paris, Gallimard, 1966, p. 366.
21. FERRY (L.), *Homo Aestheticus. L'invention du goût à l'âge démocratique*, Paris, Grasset, 1990.
22. SERRES (M.), *Hermès V. Le passage du Nord-Ouest*, Paris, Minituit, 1980, p. 109.
23. ABRAGAM (A.), « Louis de Broglie : la grandeur et la solitude », *La Recherche* n° 245, 1992, pp. 918-923.
24. MORIN (L.) et BRUNET (L.), *Philosophie de l'éducation*, tome I: *Les sciences de l'éducation*, Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval, 1992, p. 99.
25. WEBER (M.), *op. cit.*, p. 290.

QUELQUES MALENTENDUS SUR LA MÉTHODOLOGIE « CLINIQUE »

SI LES perspectives cliniques m'intéressent depuis quelques années, c'est sûrement moins pour leur uniformité que leurs démarches hésitantes. Existe-t-il une uniformité de la clinique ? Lorsque j'eus compris que la clinique était plurielle, je voulus essayer d'identifier ce qui les séparerait : voilà pourquoi j'ai rédigé ce texte. Ma motivation était d'autant plus forte que n'ayant eu qu'un seul enseignement à ce propos, j'ignorais qu'il en existât d'autres et ceux-ci n'avaient pas tout à fait la même tonalité que le mien. Au milieu de cette cacophonie, j'ai essayé d'identifier quelques compositeurs et j'espère que mon effort aidera les mélomanes qui souffrent d'entendre ces dissonances.

■ Que les démarches d'entretiens cliniques en sciences humaines entretiennent des malentendus sur des méthodes de recherche qui consistent d'abord à écouter, cela pourrait porter à sourire. Et sans doute me prêterais-je au jeu de la dénonciation narquoise et

condescendante si les entrelacs de ces méthodologies n'étaient pas, pour moi, autant de crevasses dans lesquelles mon aventure pourrait, par mégarde, sombrer. Que sont ces malentendus ?

Tout d'abord, il y aurait un faux malentendu : une sorte de croyance selon laquelle il y aurait des chercheurs qui qualifieraient de non-scientifiques les démarches cliniques. Ces chercheurs postuleraient que la validité d'une thèse dépendrait de la quantité de données l'accréditant. La recherche étant ainsi réduite à des études statistiques. Études devenant si performantes qu'elles parviendraient à quantifier des données non quantifiables – comme le parcours personnel d'une personne, par exemple. On pourrait penser qu'un tel critère de validité scientifique s'expliquerait par une sorte de transplantation des sciences dites « dures » sur des sciences dites « molles ». Une telle hypothèse serait plutôt rassurante : les spécialistes des sciences humaines dénonçant le syllogisme et rectifiant le tir. Si un tel critère

était argumenté de la sorte, il ne tiendrait pas longtemps. Cependant, derrière cette argumentation gauche s'en cache une plus subtile. D'abord, si les démarches cliniques sont qualifiées de non scientifiques, c'est peut-être parce qu'elles sont moins viables financièrement que les enquêtes quantitatives. Il y aurait donc aussi un argument politique et financier qui ne serait pas le plus aberrant s'il était présenté comme tel. Bref, nous pourrions inventorier diverses raisons qui contribueraient à discréditer une démarche au détriment d'une autre. Mais nous nous tromperions de débat. Certains diplomates universitaires ont d'ailleurs vu le piège et, dans un élan humanitaire mal contrôlé, ont cru trouver la Rédemption en prophétisant que ces démarches n'étaient pas contradictoires, mais complémentaires.

Quoique cette complémentarité soit très séduisante et intéressante sur le plan scientifique, les cadres épistémologiques actuels la rendraient difficile, voire impossible pour plusieurs raisons.

■ Premièrement, un tel compromis postule qu'il est possible de mener simultanément une enquête quantitative et une qualitative. Première difficulté : établir deux recueils de données dans un même lieu, au même moment sur une population différente – panel, sujet humain dans l'autre. Une telle perspective considère qu'un panel est une réalité de même nature que le sujet humain. Or un panel n'est qu'une construction intellectuelle définissant une somme d'êtres humains représentatifs. C'est pourquoi je pose cette question : en sciences humaines, une construction mathématique censée représenter une réalité a-t-elle le même statut épistémologique qu'un sujet réel ?

■ Deuxièmement, elle postule que l'échantillonnage du corpus qualitatif est représentatif des populations soumises à enquête quantitative, ce qui me semble difficile à tenir même si une étude statistique peut donner des arguments en ce sens.

■ Troisièmement, elle postule que l'instrument d'enquête – questionnaire ou entretien – n'aurait aucune influence sur le discours recueilli, ce qui, au regard des théories de l'interaction dans la communication, mériterait réflexion.

■ Quatrièmement, elle postule que les informations recueillies par des méthodes différentes sont de même nature – si on veut les comparer, il faut qu'elles le soient.

■ Cinquièmement, elle postule que les méthodologies peuvent, indifféremment, recueillir les mêmes informations. Un tel postulat permet de dire qu'il serait possible de comprendre la singularité d'un parcours de vie – histoire de vie – par une batterie de questions fermées. Les spécialistes des histoires de vie jugeront d'un tel projet scientifique. Pour ma part, je pense qu'il s'agit d'un contresens sur le projet épistémologique des histoires de vie. Dès lors, on voit bien que si les méthodologies étaient interchangeables, on irait non vers plus de scientificité, mais vers davantage d'obscurité. Quelle pertinence scientifique y a-t-il à chercher à établir une cartographie des représentations du métier d'enseignant par des entretiens ? Les entretiens seront pertinents pour comprendre comment ces représentations se sont construites, ou pour comprendre ce qu'elles sont en profondeur, mais ceci ne permettra pas d'établir une cartographie pour l'ensemble de la profession.

■ Sixièmement, il me semble difficile d'envisager une complémentarité des méthodologies dans un système scientifique où la deuxième méthodologie serait exploitée dans l'unique but de confirmer les résultats d'une première enquête. Étant envisagée comme moyen de confirmation, elle se subordonnerait à la première enquête, laissant ainsi peu de place à la surprise – donc à la recherche. Cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas mener des enquêtes en parallèle, mais il faut veiller à ce que les enquêtes ne soient pas subordonnées les unes aux autres.

■ Si la méthodologie des entretiens cliniques se confronte régulièrement à une polémique, c'est peut-être moins le fait de s'opposer à une démarche quantitative que de s'opposer à une autre démarche clinique. Si la clinique était une démarche singulière, le débat épistémologique tomberait rapidement en querelles de chapelle. Or, la passion qui anime ce débat – passion qui crée de réels conflits de personnes – ne puise peut-être pas uniquement sa source dans les conflits de personnalités. Il y aurait aussi un réel conflit intellectuel entre ces méthodologies. Cela veut dire que, choisir une méthodologie, c'est d'abord – et peut-être avant tout – choisir une position politique, éthique, philosophique du chercheur. Choisir une méthodologie, c'est s'investir intellectuellement dans la recherche, prendre position par rapport à la recherche, et non pas simplement faire de la recherche. Or cela, personne ou presque ne le dit, de sorte que l'apprenti chercheur néophyte s'imagine que la méthodologie n'est autre que l'outil scientifique permettant de résoudre une problématique.

Un peu emporté par un sentiment juvénile de révolte, j'ai pensé un instant qu'il s'agissait d'une belle supercherie et qu'il était honteux de laisser ainsi les étudiants croire que, pour le chercheur, la méthodologie n'était rien de plus qu'un outil. Comme le fossoyeur use de sa pelle pour travailler, l'étudiant utiliserait les méthodologies pour chercher. Avec une telle croyance et un tel outil, pour sûr, l'étudiant va creuser sa propre tombe plutôt que sa problématique. Ainsi, le nom « outil » attribué à une méthodologie peut porter à confusion car il réduit à un travail mécanique un travail intellectuel. Certes, la méthodologie demande de la rigueur, mais il s'agit davantage de catégoriser de façon systématique de l'information, que de cocher des cases de façon mécanique sans savoir ce que l'on en fera.

L'analyse des entretiens cliniques suivrait un axe qui irait de la quête de la singularité à la preuve par l'homologie des propositions. Or, on voit bien que ces deux pôles ne se superposent pas. Si l'analyse des entretiens cliniques prête tant à discussion, il y a, me semble-t-il, dans cette échelle, matière à expliquer des malentendus. Pourquoi chercher la singularité dans une démarche scientifique? Si la singularité possède un quelconque intérêt scientifique, ce n'est pas, à mon sens, dans sa dimension d'exemplarité. Si je choisis de faire la monographie d'un écrivain pour élaborer une théorie générale de l'autodidaxie, il y a de fortes chances que je quitte le champ du discours scientifique pour plonger dans les obscurs abysses des idéologies. La démarche clinique suit un axiome de la compréhension d'une dynamique (modélisation compréhensive). Elle permet de proposer un cadre

pour appréhender différemment les phénomènes de même nature, car elle met en évidence leur complexité. En cela, elle peut participer à la déconstruction d'une thèse élaborée de manière quantitative, ce qui ne va pas sans créer des conflits scientifiques. Si bien que dans ces cas-là, on sera tenté d'attribuer à la recherche clinique l'étude de « l'exception qui confirme la règle ». Or, il n'est pas certain que toute thèse soit exclusive : n'existe-t-il pas des cas, en sciences humaines, où thèse et antithèse s'articulent de façon dynamique, sans s'exclure ?

■ Venons-en aux malentendus concernant le statut du corpus. La démarche des entretiens cliniques vise à recueillir un discours oral. Pour pouvoir l'analyser, elle utilise la transcription écrite. Il ne fait peu de doutes que les chercheurs veillent à ce que cette transcription soit la plus fidèle possible, renvoyant ainsi à l'orateur un écrit fidèle où, pourtant, il aura toutes les difficultés à se reconnaître. L'analyse de contenu s'appuie en partie sur une analyse littéraire. Aussi, je me pose une question : peut-on analyser un entretien en le réduisant à sa forme écrite ? Les outils d'analyse de discours doivent-ils être les mêmes pour le discours écrit que pour le discours oral ? Lorsque l'on transcrit un entretien, on transforme des paroles en texte. Ce passage est-il neutre ? Quelles précautions demande-t-il ? Autant de questions que je soulève, car je n'ai pas réellement de réponse. Toujours est-il que je pense qu'une transcription est moins un duplicata de la parole qu'une transformation de sons en mots. Traitons-nous les sons comme les mots ?

« On peut rencontrer dans les gangs théoriques les mêmes petits chefs, en effet, les mêmes lieutenants, bavant d'obéissance servile et semblables aux légions pacifiques, courbées humblement sous le vent de la force, qu'elles prennent parfois pour la mode, pis, plus souvent pour la vérité. »¹ Cette phrase admirablement teintée de mauvaise humeur constitue pour autant une pente vers laquelle je doute qu'il soit honorable de glisser. Que les clans de chercheurs s'affrontent sur des terrains qui ne servent pas la recherche, cela reste de l'ordre du possible. Mais il ne faudrait pas voir dans ces combats (con)fratricides, l'expression de simples conflits de personnes. N'y aurait-il pas aussi de réels conflits intellectuels pour lesquels l'envie d'avoir raison constitue un véritable enjeu vital, tant le chercheur est engagé dans sa thèse ? Ce que dit le chercheur est ce que le chercheur est intellectuellement. Si ce que je dis en tant que chercheur n'est pas scientifique (vrai ?), alors suis-je (chercheur) ?

Que l'on déplore ces querelles – surtout lorsqu'elles conduisent à des abus – est une chose, mais il faut rappeler que chercher à avoir raison – surtout sur celui qui soutient l'antithèse – reste une quête sans laquelle l'activité « recherche » n'aurait guère de sens. Que la croyance en la détention du « vrai » soit la plus lourde tare d'un chercheur, cela ne fait guère de doute. Que le chercheur ne soit pas animé par cette quête de vérité – tout comme l'artiste cherche le beau – constitue une tare non moins incurable. La quête du vrai définit le sens de la recherche mais n'en constitue pas le but, le vrai étant inaccessible à l'homme. Plus que d'être savant, le chercheur ne se

doit-il pas aussi d'être gentleman et de respecter celui qui pense des choses contraires?

On aura peut-être compris, à travers, ce texte que les confusions sur ce sujet m'ont causé quelques soucis. Aux regards des maladresses que je commets, le lecteur aura peut-être compris que la dénomination clinique n'est pas aussi limpide qu'on pourrait l'espérer et qu'elle sème le trouble dans la tête des étudiants de sciences humaines. Aussi, j'invite les lumières actuelles à s'appuyer sur mes tares pour produire des manuels de méthodologie qui soient à la fois scientifiques et pédagogiques.

FRANÇOIS TEXIER

*doctorant en sciences de l'éducation
université de Nantes*

1. SERRES (M.), *Le Tiers-instruit*, Éditions François Bourin, 1991, p. 205.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- BARDIN (L.), *L'Analyse de contenu*, Paris, PUF, 1989.
- DUBAR (C.) et DEMAZIÈRE (D.), *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997, 350 pages.
- GREIMAS (A.-J.), *Sémantique structurale, recherche et méthode*, Paris, PUF, 1986, 262 pages.
- HUBERMAN (M.), MILES (A.-B.) et MATHEW (B.), *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck-Wesael, s.a., 1991, 479 pages.
- LANI-BAYLE (M.), *L'Enfant et son histoire. Vers une clinique narrative*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 1999, 215 pages.
- MUCCHIELLI (A.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 1996, 275 pages.

QUEL RÔLE POUR L'IMPLICATION DANS LA DYNAMIQUE DE LA RECHERCHE¹ ?

ENQUÊTER et faire des recherches sur son propre milieu donne des clés que l'on n'a pas dans d'autres milieux. Guy Jobert aura notamment posé la nécessité pour le chercheur de comprendre et de s'impregner de la culture des personnes avant de déployer l'appareil de recherche. Mais travailler sur un terrain auquel on est trop familier pourrait constituer également un certain « obstacle épistémologique »².

Car la familiarité nourrit des représentations qui sont des obstacles à l'élaboration scientifique. De fait, l'implication étrangle. Et l'objectivité scientifique vers laquelle il faut tendre, semble s'étirer à l'horizon quand les enjeux émotionnels « polluent la pensée » et enrayent le processus de construction.

Combien de fois ai-je pu avouer mon « désespoir » et mon « incapacité à travailler » ? Un nombre inférieur à celui que j'ai vécu, sans aucun doute. Aussi, la familiarité au milieu est à double tranchant pour le chercheur puisqu'elle peut l'aider à discerner des éléments

qui n'apparaîtraient pas à un étranger à ce milieu, mais aussi le rendre aveugle quand il a les yeux emplis de ses propres représentations. Car l'implication (de *in-plicare*) veut bien dire « plié dedans » !

C'est pourquoi il faudrait réduire au mieux, pour les besoins d'une démarche scientifique dans la recherche, les phénomènes d'implication et tendre ainsi vers une « implication réfléchie ».

Ainsi, plutôt que de la distance, certains conseillent de travailler la distanciation, afin de « rendre l'inconnu familier et le connu exotique »³...

Construire cette distanciation avec un milieu familier n'est évidemment pas simple, et lors de ma recherche, je me suis souvent sentie submergée par des affects relatifs à ce qu'elle faisait émerger.

Et j'ai pu vivre de l'intérieur, la mise en garde de ma directrice de travaux : la recherche n'est pas neutre. Certes non. Et en menant des investigations sur les problématiques du rapport au savoir et de la construction de savoirs chez des sujets inscrits dans

le contexte d'« entre deux cultures » martiniquais, m'a ramené à mon propre rapport au savoir et à ma propre construction de savoirs au sein de ce contexte.

Dès lors, assumer ma recherche impliquée a représenté un enjeu. Car ce « désir de savoir », plus qu'un désir, fut un besoin. Et ce besoin de savoir a pris appui, pour moi, sur la nécessité réelle, personnelle, impliquante, de comprendre une situation à laquelle, moi-même, j'avais été et suis encore confrontée, et à laquelle nombre de sujets en situation d'apprentissage scolaire dans la « région Martinique » se trouvent aujourd'hui confrontés. Car pour ma part, je n'ai pas choisi mon objet de recherche, c'est lui qui s'est imposé à moi. C'est lui dont je retrouve les traces, comme un questionnement lancinant, tout au long de mon parcours personnel, universitaire, professionnel... Ainsi les questions qui me taraudent, il fallait que je les résolve. Et c'est cette nécessité qui a fait naître la recherche et en a été le moteur.

Aussi, le cadre disciplinaire en sciences de l'éducation m'a semblé offrir des outils pour les penser. Nombreuses sont les fois où la peur de trouver ce que je redoutais a verrouillé – momentanément – le processus d'investigation. Il m'a donc fallu réaliser un véritable travail sur moi, avec l'aide secourable de mon guide en recherche et de ses séminaires, au sein ou à l'extérieur de la faculté, pour dépasser une sorte d'inhibition intellectuelle passagère et émerger de ce qui

a pu prendre la forme, par moments, d'un marasme émotionnel...

Et pour ne pas me trouver isolée sur mon îlot de désespoir avec mon objet, j'ai dû saisir les perches de distanciation qui m'ont été tendues : de la théorie et des expériences similaires à la situation que je voulais élucider, ainsi que des regards extérieurs attentifs et des réflexions empathiques de la part d'autres chercheurs en sciences de l'éducation⁴. Et c'est en me raccrochant à des procédures d'analyse et de traitement des données attestées, en faisant appel à des concepts théoriques, à des témoignages de vécus similaires ainsi qu'à des regards extérieurs, que j'ai taché de repousser le plus loin possible le spectre de mes représentations et morceler alors ma subjectivité en fragments d'objectivités, afin de tâcher de tendre vers une objectivité scientifique.

VANESSA VILO

Doctorante en sciences de l'éducation

1. Extrait de DEA, « Quelle construction de savoirs "entre deux cultures" ». Le cas d'un écrivain martiniquais », octobre 2001, université de Nantes.

2. Éléments de l'intervention de M. Henri Peyronie lors d'un séminaire à Caen, décembre 2000.

3. Spindler, cité par Henri Peyronie lors de son intervention au séminaire de Caen, décembre 2000.

4. Groupe de recherche Transform'.



AUTREMENT

Parcours, découvertes et perspectives

« APPRENDRE DE LA VILLE : À L'INTERSECTION DE L'ESPACE ET DU TEMPS »¹

QUE PEUT faire l'école avec la ville ? Apprendre « de » la ville, ce n'est pas tout à fait la même chose qu'« apprendre la ville » ou « apprendre dans la ville ». Il faut « apprendre la ville » pour vivre dans la ville : apprendre son nom, son plan, les fonctions des différents endroits à fréquenter. Il faut aussi « apprendre dans la ville », au même titre qu'à l'école, au musée, ainsi que dans tous les équipements collectifs. Mais on peut également « apprendre de la ville » : car un sujet ne grandit qu'en s'inscrivant à la fois dans l'espace et dans le temps. Et la ville, parce qu'elle est, par excellence, articulation de l'espace et du temps, permet à l'enfant de se construire, de se découvrir lui-même présent dans l'espace et dans le temps, de devenir « sujet » dans l'espace et dans le temps. Apprendre « de » la ville ne serait-ce pas, ainsi, apprendre, par la ville, la vie ?

Le petit d'homme découvre le monde dans lequel il arrive en franchissant progressivement une série de

cercles concentriques : cercles dans l'espace et cercles dans le temps qu'il apprend à arpenter petit à petit, se réfugiant au centre dès que l'inconnu lui fait trop peur et s'aventurant au-delà, vers de nouveaux horizons, parfois doucement, pas à pas, parfois de manière plus fulgurante, en des explorations brusques, quand le courage lui vient ou que le désir d'échapper à l'enfermement le prend à la gorge.

ARPENTER L'ESPACE

Ainsi, le **refuge** est-il le lieu où l'enfant, tout petit, prend ses marques. Chaque objet est intégré dans l'espace physique selon des repères mentaux stables. Lieu du repli face au danger, le refuge est aussi le point d'où chacun peut partir à l'aventure. Pour les enfants, l'existence du refuge est essentielle, à la maison, à l'école et dans la ville. Dans ce refuge, ils ont droit au silence et au secret ; ils peuvent rêver ou pleurer. C'est, en quelque sorte, la tanière et son inévitable

désordre qui nous agace tant chez les adolescents. Un lieu pour retrouver de vieux souvenirs : quelques peluches qui rappellent la douceur de la petite enfance, de vieux morceaux de papiers gribouillés dans des moments d'émotion, des cadeaux cassés reçus à l'occasion d'un anniversaire, des photos d'un événement important, mais dont on n'oserait pas parler à ses parents. Un lieu, surtout, où l'ordre imposé du « rangement » n'oblige pas à mettre au jour, au vu et au su de tous, ces petites bribes d'intériorité qu'on a pieusement laissé s'accumuler. Pour se sentir exister, en quelque sorte. Parce qu'il faut un « chez-soi » enfant et adolescent pour pouvoir, de là, se déployer plus tard et tenter de devenir adulte.



Vue sur la ville.

Le territoire est l'espace que l'enfant explore à partir du refuge. Organisé, découpé en zones assignées à des fonctions précises, le territoire est le lieu de la découverte de l'organisation sociale. Il comporte aussi bien des possibles que des interdits, des ouvertures que des limites. L'enfant découvre progressivement le

territoire domestique, puis scolaire, puis urbain. À la maison, il apprend où il peut aller et ce qu'il peut y trouver, il comprend aussi que chaque zone comporte ses propres règles en fonction des activités qui s'y déploient. Plus tard, il découvrira, dans l'école et dans la ville, d'autres espaces dévolus à d'autres activités, imposant, chacun, de se conformer aux attentes des autres, de ceux que l'on y côtoie et qui n'ont pas toujours les mêmes goûts, les mêmes affinités électives. Le territoire n'est plus le lieu de l'intime, il est le lieu du social, de la construction possible de règles assujetties non point à la subjectivité de chacun mais à l'activité collective. Mais on ne peut explorer le territoire et en respecter l'ordonnancement que si le refuge reste à portée de main, encore accessible, avec, quand on s'y réfugie, le droit, imprescriptible à tout âge, à la régression.

La jungle, elle, est l'espace menaçant où règnent l'inconnu, l'insécurité, l'agression. Le refuge est l'abri de l'intime, le territoire le quadrillage du social, la jungle le lieu de l'affrontement avec l'altérité radicale. L'espace du refuge est tout entier un espace mental ; l'espace du territoire est celui du plan et de l'objectivité des places et des fonctions ; l'espace de la jungle est impénétrable et insaisissable, on n'y entre que la peur au ventre, on y fait son chemin en marchant. La jungle est ce qui, dans l'imaginaire collectif, renvoie au danger : aujourd'hui, c'est la ville... à l'inverse d'une longue tradition pour laquelle la ville fut un refuge contre la campagne et la nature où sévissaient les brigands. Et peut-être faut-il faire l'hypothèse que les humains ont besoin de la jungle ? Pour ne pas se sentir assignés à résidence dans leur refuge, ni manipulés

dans leur territoire. Parce que, sinon, le sentiment d'enfermement serait trop grand. Le monde réduit aux dimensions du strictement connaissable, à ce dont on a la maîtrise individuelle ou collective, est insupportable. Si la jungle n'existait pas, nous l'inventerions. Nous en aurions besoin, comme d'un horizon possible où les choses ne sont pas encore figées, où les routes sont à percer, les règles sont à construire. Un monde au-delà du monde pour que le monde soit respirable.



Les rues de la ville...

L'enfant doit donc apprendre à arpenter l'espace du monde. Dans les deux sens. Sortir de l'intime pour affronter le social. Sortir du social pour affronter l'inhumain... encore inhumain. Heureusement inhumain pour que l'on puisse y imprimer progressivement la trace puis la marque de l'homme! Cet arpentage est difficile car chaque espace est régi par des lois différentes et qu'il faut apprendre à en entendre le sens pour les respecter et, progressivement, habiter l'espace. Et c'est parce que cet arpentage est

difficile qu'il faut le faire dans les deux sens, dans des allers-retours sans fin.

ARPENTER LE TEMPS

Le temps, lui non plus, n'est pas homogène. Pas plus pour l'enfant que pour l'adulte. Ainsi habitons-nous tous dans des temporalités différentes que l'on peut présenter, elles aussi, sous forme de cercles concentriques. Au cœur du centre, il y a l'instant, le présent dans son immédiateté. C'est le temps du désir qui cherche à être assouvi, du plaisir immédiat, de la jouissance à laquelle on s'adonne tout entier. C'est le temps dans lequel vit le nourrisson, tout son être tendu vers la satisfaction, toute son énergie déployée pour parvenir à ses fins et assujettir le monde à sa demande. C'est le temps de la toute-puissance et de la plénitude. Le temps vers lequel nous revenons, adultes, dans nos activités sexuelles ou dans des expériences artistiques dont la force nous envoûte et nous arrache à la chronologie du monde. Nous avons, évidemment, besoin de ce temps-là car nous y sommes, en quelque sorte, en prise directe sur « l'être ». Mais c'est aussi un temps auquel il nous faut échapper pour entrer en relation avec les autres et le monde. On connaît bien ces élèves qui, précisément, sont incapables de vivre autrement que dans un éternel présent, qui bondissent à la moindre insatisfaction, inaptés au moindre sursis, exigeant « tout tout de suite », surpris, voire révoltés, quand le plaisir n'est pas donné dans l'expression même de sa demande. On connaît bien ces « enfants bolides », comme dit Francis Imbert², « enfants javelots », confondus avec

leur propre violence, dynamitant systématiquement tout effort d'élaboration sociale, prêts à entrer dans le conflit qui est l'apogée de l'instant : instant-victoire ou instant-défaite où s'anéantit tout le reste de l'univers.

Or l'intelligence vient dans le sursis. Dans la capacité à différer l'acte, à anticiper ses conséquences, à imaginer des scénarios, à choisir entre des stratégies possibles, à faire le détour par ce que nous nommons « problématisation » et qui n'est rien d'autre que l'élaboration d'un cadre possible pour penser le monde. C'est, alors, le temps de l'action proprement humaine, l'action qui hésite, soupèse, sait attendre et ne passer à l'acte qu'avec ces précautions qui ne sont en rien « un luxe » mais, tout au contraire, le signe de l'humanité réfléchie. L'action se dégage

alors progressivement de l'éclatement instantané du désir, elle articule causes et conséquences, mobiles assumés et résultats revendiqués. L'action dit « Je » et dit aussi « pourquoi » ; et, surtout, « dans quelle espérance ». Car si l'assomption de l'instant est bien la jouissance, l'action, elle, est toujours portée par l'espérance. Espérance plus ou moins explicite. Espérance d'un avenir sur lequel on aura un peu pesé et qu'on voudrait un peu meilleur que le passé auquel on tente d'échapper. Beaucoup de nos élèves ne vivent pas dans l'action car ils ne sont porteurs d'aucune espérance, d'aucune représentation possible, ou même simplement probable, du futur. Ils sont enfermés dans un présent et ne savent pas penser la spécificité de l'agir.

Mais, au-delà de l'action, il y a encore une étape, celle de l'histoire. L'histoire qui prend l'action en



Câbles sur la ville.

écharpe et lui donne sens dans le monde des hommes, un monde qui se déploie dans un temps long, un monde fait d'œuvres qui durent, de questions fondatrices qui dépassent la fugacité de l'actualité et grâce auxquelles cette actualité devient elle-même saisissable. Nos élèves ont besoin de cette histoire, ne serait-ce que pour entendre cette évidence oubliée : « Nous ne sommes pas seuls. » Nous ne sommes pas seuls : des hommes ont été là avant nous, ils ont laissé des traces, des signes de leurs inquiétudes et de leurs angoisses, des œuvres. Des signes de nos inquiétudes, de nos angoisses et de nos espoirs aussi. Des indices, certes ténus, qui ne nous donnent guère, à eux seuls, la clé de la justice et du bonheur, mais qui nous « donnent à penser ». Un don de première importance. Sans égal. Parce qu'il nous permet de nous relever, de faire front contre l'adversité, de refuser la fatalité.

Ainsi, aucun homme ne peut-il s'exiler pour toujours de la source de l'instant. Mais il ne peut, non plus, se crever les yeux et se condamner à errer à tâtons, tel Œdipe, sans prise sur les choses, sans la moindre possibilité d'action dans le monde. Et, enfin, il ne peut se priver de l'histoire des hommes, des récits répétés de loin en loin et qui, loin de nous éloigner de nous-mêmes et d'aujourd'hui, aiguisent notre lucidité sur le présent. L'éducation, là encore, est arpentage : apprendre à passer d'un temps à un autre comme on apprend à passer d'un espace à un autre. Dans les deux sens. Avec « le pédagogue ». Étymologiquement, celui qui accompagne. Celui qui arpente avec. Celui qui autorise les découvertes et s'éloigne, sur la pointe des pieds, quand son temps est passé...

À L'INTERSECTION DE L'ESPACE ET DU TEMPS

La construction de l'espace et celle du temps sont sans doute des invariants anthropologiques. Pas d'humain qui ne puisse vivre sans un refuge dans lequel se replier, sans un territoire à explorer, et sans un inconnu qui à la fois le fascine et lui fait peur. Pas d'humain, non plus, qui ne puisse vivre sans être pleinement dans l'instant, sans relier l'instant au passé et au futur et sans inscrire cette action dans la grande histoire des hommes.

Or, pour certains enfants aujourd'hui, cette construction de l'espace et du temps ne se fait pas, ou se fait mal. Régis Debray suggérait récemment que la modernité a aboli le temps pour conquérir l'espace : « Plus nous saturons l'espace, plus nous désertons le temps. »³ De fait, nous voyageons beaucoup, nous sommes partout à la fois grâce à nos téléphones portables et Internet, mais nous avons perdu le goût d'attendre, de profiter des délais, de nous ennuyer : « Les distances nous sont devenues indifférentes, mais le moindre délai nous devient insupportable. »⁴

Pourtant, ce n'est pas l'improbable abolition du temps qui inquiète le pédagogue mais, plutôt, la disjonction de l'espace et du temps : car l'enfant s'appuie sur l'espace pour appréhender le temps et s'appuie sur le temps pour conquérir l'espace. L'étayage réciproque de l'espace et du temps permet l'émergence d'un sujet capable d'articuler l'un et l'autre : sans un espace structuré, pas de points d'appui pour descendre et remonter le cours du temps. Et sans allers et retours dans le temps, pas de possibilité d'investir le moindre espace. L'espace et le temps se contraignent

et s'autorisent réciproquement : c'est parce que l'enfant se place à leur carrefour qu'il ne se croit ni « roi de l'espace » ni « maître du temps ». Qu'il ne bascule ni dans la toute-puissance de l'empereur conquérant qui fait plier le monde sous son joug, ni dans la toute-puissance du jouir immédiat qui abolit tout ce qui fait obstacle à son bon plaisir. Chacun des éléments leste assez l'autre pour interdire que l'on s'enferme dans la toute-puissance mégalomane de celui qui croit pouvoir être partout à la fois, partout dans l'espace et partout dans le temps. Et c'est pourquoi on peut penser que c'est bien la réarticulation de l'espace et du temps qui doit être placée au cœur du travail éducatif.

LA CARTE ET LE RÉCIT

Posons donc que l'objectif de « l'éducation à la ville », c'est de réarticuler l'espace et le temps pour qu'un sujet debout puisse, tout à la fois, se déplacer sur un espace et se situer dans le temps. Percevoir, à chaque endroit de l'espace, les stratifications du temps. Concevoir, à chaque moment du temps, les différents aménagements de l'espace. Sortir de l'opposition, instituée pour notre malheur, entre les « villes réseaux », toutes entières développées dans l'horizontalité, et les « villes musées », engluées dans leur passé. Échapper aussi bien à la rationalisation technocratique de la « ville réseau » qu'à l'appropriation touristique de la « ville musée ». Retrouver, à chaque coin de rue, dans chaque morceau de pierre, de bois et de métal, l'espace et le temps à l'œuvre. Comprendre pourquoi et comment de cette intersection est né un endroit habitable, la ville, la vie. Car la ville est bien la

résultante complexe de stratifications successives : blocs d'espaces imbriqués dans le temps chaotique des hommes qui l'ont construite.



Couleurs sur la ville.

Pour découvrir la ville et « apprendre de la ville », le pédagogue dispose de deux outils précieux : la carte et le récit. La carte, irréductible à son instrumentalisation géographique, est d'abord de l'ordre du symbolique. Ce n'est pas un hasard si les ersatz scolaires de la carte ennuiant les élèves et si les cartes mythiques les fascinent : cartes au trésor, cartes de l'île mystérieuse, cartes pour chercher le Graal, labyrinthes de toutes sortes, vieux globes terrestres... Car, ce qui se joue dans la carte est bien la possibilité de mentaliser l'espace, de l'organiser suffisamment pour sortir de l'indifférenciation, du désert, de l'espace vide ou trop plein d'où rien n'émerge et où tout se confond. La carte est lieu de « passages », traces laissées à dessein, message pour qui ne veut pas se perdre, c'est-à-dire pour qui sait – ou cherche – où aller. Le récit, lui, est une trace dans le temps, une histoire qui

déroule une temporalité, un enchaînement plus ou moins cohérent d'actions humaines aux prises avec des enjeux, dérisoires la plupart du temps, comme tout « ce qui nous fait courir ». Mais le récit, en ses hésitations mêmes, fascine. L'homme s'y livre dans la fragilité d'une action créatrice... créatrice non par ambition mais par défaut. Car, si nous pouvions nous passer de créer notre vie, de tâtonner et de bricoler nous-mêmes notre destin, nous le préférerions sans doute. Les destins écrits de toute éternité sont les plus glorieux... et les plus reposants! Le récit, lui, fraye avec la médiocrité. Mais, ici, la médiocrité, paradoxalement, c'est le miracle. Le miracle d'un geste qui n'était pas prévu et qui fait tout basculer.

Ainsi, avec la carte et le récit, faut-il arpenter inlassablement les villes. Non pour y faire, au pas de course, le visage obéissant au doigt et à l'œil du guide, des circuits de visite, mais pour y retrouver le plaisir de la promenade, de la flânerie: du moment où s'entrecroisent sous nos yeux l'espace et le temps. Ainsi, l'enfant pourra-t-il déconstruire et reconstruire la ville, apprendre à y lire les traces de l'homme et à y retrouver ses propres traces.

ALICE DANS LES VILLES

Car il ne faut pas que la ville demeure ce lieu où les êtres « sont écrits » par d'autres, où leur histoire scolaire, professionnelle et sociale est inscrite dans leurs « papiers », construite par d'autres dans leurs déplacements ordonnés, dans leurs visites régulières aux administrateurs qui les administrent, aux services qui les gèrent: l'infirmière, l'assistante sociale, le maître

d'école, le conseiller d'orientation, l'ANPE, le commissaire de police, l'éducateur de rue, les vigiles du supermarché. Le parcours est fléché. Il n'y a plus rien à déchiffrer. Plus rien à lire. Il n'y a qu'à passer sous le portail de détecteur de métaux. Montrer patte blanche. Et se laisser porter: reproduire les comportements que l'on attend de vous, coller pour toujours à sa propre image. L'exclusion devient ici une sorte d'assignation à délinquance sous les yeux conjugués et complices des forces de l'ordre et de la bande du coin.

Mais il y a une autre ville à faire exister. Autre chose que la machine traceuse décrite par Kafka dans *La Colonie pénitentiaire*. Une ville qui ne trie pas, qui ne classe pas, qui n'organise pas, qui n'assigne pas à résidence, qui ne passe pas son temps à demander ses papiers aux gens. Une ville étrange. Une « espèce de ville » dans la ville qu'il nous faut faire découvrir à nos élèves. « Une espèce de ville », comme dit Lewis Carroll dans *Alice au Pays des merveilles*, où il y a des « espèces de gens », des gens bizarres, qui ne font jamais vraiment ce qu'on attend d'eux. Une ville avec des « espèces d'espaces », où l'on peut s'égarer sans trop s'inquiéter, une ville avec des « espèces de rues », un peu mal faites, pas vraiment droites, où l'on peut se cacher, s'amuser à disparaître dans un renfoncement et réapparaître un peu plus loin dans un rai de lumière. Une ville avec des « espèces de maisons », qui ne sont pas toutes pareilles et que l'on apprend progressivement à identifier, à associer avec les « espèces de personnes » qui vivent dedans et qui ont écrit leurs vies avec elles.

Dans cette ville, les choses ne sont pas toujours

belles et lisses comme dans la ville des réseaux ou dans la ville des musées. Dans ces villes, les choses n'obéissent pas toujours à la logique des catalogues de voyage. Il y a des trous entre le trottoir et la chaussée, il y a des escaliers qui branlent un peu, il y a des palissades avec des affiches déchirées. Il y a des lieux pour rêver, des lieux pour penser, des lieux pour écrire, pour s'écrire dans la ville. Dans cette ville que nous avons à faire découvrir aux élèves, il y a des choses étranges, et pour tout dire, dans cette ville-là, qui est déjà présente sous nos yeux, tout est étrange. Pourvu qu'on sache avec eux regarder, pourvu qu'on ait envie de lire la ville, d'y discerner les traces des hommes pour mieux y laisser les siennes.

Mais en fait, vous l'avez bien compris, cette espèce de ville est la seule ville qui existe vraiment, fort heureusement. Pourvu que des hommes et des femmes sachent y accompagner l'enfant, y être surpris avec lui à chaque pas, regarder à chaque instant la présence de l'homme dans sa complexité. Cette ville existera si nous apprenons à nos élèves à y repérer l'imprévu, non pas pour l'éradiquer mais pour l'observer d'un œil curieux, avec ce mélange de naïveté et de sérieux que certains nomment la poésie. Cette ville-là existera pourvu que tous les chemins n'y soient pas tracés à l'avance, pourvu que l'on puisse s'interroger à

chaque coin de rue, au milieu des places et des avenues, fussent-elles rectilignes et perpendiculaires, sur la direction à prendre.

Souvenez-vous d'*Alice au Pays des merveilles*: « S'il te plaît, demanda Alice, dans quelle direction dois-je aller? » Et le chat de répondre: « Cela dépend de là où tu veux aller. » Car au fond, dans cette « espèce de ville », à l'insu des grands inquisiteurs et des grands architectes, à l'insu des gestionnaires de réseaux et des conservateurs de musées, il suffit peut-être qu'il y ait quelques chats comme dans *Alice au Pays des merveilles*... et quelques pédagogues. Les enfants pourront alors y découvrir que la ville, au carrefour de l'espace et du temps, est à la fois construction de l'humanité et, pour chacun d'eux, occasion de construction de son humanité.

PHILIPPE MEIRIEU
Directeur de l'IUFM de Lyon

1. Rencontre nationale des classes de ville, Paris, le 30 mai 2001.
2. Voir les ouvrages de Francis Imbert, en particulier *Méditations, institutions et lois dans la classe*, Paris, ESF éditeur, 1994.
3. DEBRAY (R.), *Les Diagonales du médiologue*, Paris, Bibliothèque nationale de France, Conférences del Duca, 2001.
4. *Idem*.

« RELIER LES CONNAISSANCES, TRANSVERSALITÉ, INTERDISCIPLINARITÉ »¹

RELIER LES CONNAISSANCES : UN APPRENTISSAGE DE PENSÉE (ALFREDO PENA-VEGA)

Le séminaire préparatoire à l'université européenne d'été « Relier les Connaissances, Interdisciplinarité, Transversalité », qui s'est tenu les 14 et 15 septembre 2001 à la Maison des sciences de l'homme Ange Guépin de Nantes, en association avec le CETSAH et l'association pour la Pensée complexe, s'inscrit dans un dessein de promotion de la mobilité universitaire proposée aux établissements d'enseignement supérieur. Ce séminaire a permis l'organisation d'un certain nombre de séances dites « thématiques », dont le but principal était de montrer qu'il est possible de relier les connaissances qui se trouvent séparées et compartimentées de discipline à discipline et cela, autour de thèmes comme le cosmos, la vie, l'humanité, la littérature, l'histoire, etc.

Au cours de ce séminaire préparatoire, multiples

fil se sont tissés à travers les différentes interventions des conférenciers et des participants. Par le biais de celles-ci, on a pu cheminer du poly-disciplinaire vers l'interdisciplinarité jusqu'au transdisciplinaire. Transdisciplinaire signifie un mode d'organisation et d'articulation de pensée qui puisse traverser les disciplines et s'en nourrir, ne pas les dissoudre mais les relier entre elles. Enfin, nous avons aussi pu mesurer les difficultés pour relier les disciplines présentes à d'autres champs de connaissances. Plusieurs questions posées par les participants ont permis de dégager quelques idées clés pour la prochaine université européenne d'été, session 2002. Pourquoi existe-t-il des blocages pour aller vers l'interdisciplinarité ? Pourquoi cherche-t-on la transdisciplinarité ? Est-il opportun d'aller vers l'institutionnalisation de la multidisciplinarité ? Comment pouvons-nous créer une réflexion sur la manière dont nous engendrons, transmettons, et diffusons les connaissances que nous produisons ?

TÉMOIGNAGE D'UNE RENCONTRE (MARTINE LANI-BAYLE)

« Le simple, dont on nous vante sans cesse la supériorité en art, me paraît lisse, imprenable. Le complexe, au contraire, pour peu que je cherche un peu, m'offrira toujours une entrée, ici ou là, entre deux de ses plis. »

DANIEL MESGUICH

J'ai eu la chance d'assister à cette rencontre, réunissant des scientifiques d'horizons différents autour de la question, toujours si controversée, de la transversalité : mythe, utopie, réalité, potentialité, inanité ? Restée silencieuse tant la richesse des débats était grande, je propose ici le témoignage de mon propre chemin, de ce que j'ai choisi après coup de retenir et de faire de cette rencontre, jalonnant un parcours qui a jonglé avec lucidité entre humour et métaphores – dont on pourra mesurer tant la saveur que la nécessité. Quelques extraits des contenus spécifiques qui m'ont le plus marquée sont repris, rendus par les intervenants accessibles malgré leur spécialisation dans un champ très différent du mien. J'y ai ajouté quelques voix-off entre crochets. Les parenthèses sont issues, elles, de ce que j'ai recomposé du message des auteurs, dont j'espère qu'ils se retrouveront dans ce que je propose d'eux en très raccourci, et dont la transcription n'engage que moi. Ils ont pris le risque de l'exposition que constitue chaque prise de parole publique. Les voici confrontés à ma propre traduction du moment, qui aura croisé leurs regards. J'en profite d'ailleurs pour souligner qu'il est très rare de pouvoir,

en si peu de temps, entendre des spécialistes œuvrant dans des champs aussi divers, et souvent éloignés du sien. C'est aussi riche qu'épuisant pour l'esprit !

Le vœu d'Edgar Morin, formulé dès le départ, est celui-ci : montrer que la reliance est possible.

Des précisions de vocabulaire sont rappelées dès le début : *inter* : échanges ; *poly* : concentration de plusieurs sur un objet ; *trans* : mode de pensée organisateur, articulant.

Enfin, Alfredo Pena-Vega² propose comme mots-clés : innovation, validation, et originalité.

Premier tour de piste à plusieurs voix et voies

André Burguière, historien (Paris) :

— La religion de l'interdisciplinarité est venue (*via* Alexis Carrel) dans l'après-guerre des États-Unis – où elle s'est développée dès l'entre-deux guerres sous forme de semaines internationales de synthèse entre spécialistes. Nos explications doivent déborder nos capacités d'explication et précéder l'impensable. **Ce qui nous mène est un facteur qui échappe...** (l'idée de contagion était « connue » bien avant de l'être, c'est-à-dire d'être expliquée). Les interdisciplinarités en pratique doivent toujours faire le **grand écart**, partir de quelque chose d'inexplicable à l'intérieur d'une discipline. Ce qui compte alors est l'objet, et non pas les frontières entre les disciplines. Et l'histoire est la science du changement, et non du temps – changements d'état d'esprit, et non de l'état des choses. Nous devons devenir des prophètes du passé.

Michel Brunet, paléontologue (Poitiers), évoque alors les équipes dont le laboratoire est un désert... [doit-on y entendre aussi une métaphore, une illusion, un rêve?]. Il proposera par la suite la nécessité de le balayer, le désert [là, on est bien dans la réalité du travail].

Pour Michel Brunet, l'interdisciplinarité serait la vie au quotidien des sciences de la nature.

Michel Cassé, astrophysicien (Paris) quant à lui, remarque que nous ne sommes plus dans le domaine de l'objet mais dans le domaine de l'ordre, et l'ordre est temporel.

Peter Westbroeck, géologue (Leiden, Pays-Bas) remarque alors (sur l'air d'*Au clair de la terre...*) :

— La vie est une force géologique qui participe à l'équilibre de l'ensemble. Regarder l'univers à partir de la terre est une **plate-forme utile pour relier les sciences**.

Marcel Jollivet, sociologue (Paris), tranche en sortant du champ des « sciences dures » :

— La sociologie est de plus en plus étriquée, épurée et exclusive, se repliant sur une recherche de légitimité [c'est lui qui le dit...]. Pourquoi ces blocages? **L'interdisciplinarité apparaît comme le poil à gratter, alors que c'est patent partout** : il y a une interdisciplinarité de proximité, et une qui ne passe pas [de grand écart, donc! Contradiction intéressante avec Burguière : là peut-être se distingueraient les sciences dures des molles?]. Mais il est quelques niches institutionnelles pour reconnaître l'inattendu, l'étrange.

Michel Cassé, astrophysicien (Saclay), opine et reconnaît :

— Le milieu est injuste avec les extrêmes. L'univers est une bulle dans un champagne généralisé, ses lois sont les lois de la bulle.

[Edgar Morin parlera d'ivresse cosmique, à l'issue de cette présentation. Pour ma part, j'essayerai, non sans sourire, de confronter son univers-champagne à l'univers-sel!]

René Passet, économiste (Paris), reprend :

Actuellement, la rationalité ambiante n'est que déraison et la personne est menacée derrière l'individu *homo aeconomicus*. La cohésion sociale est aussi menacée, par a-tomisation (rappel d'Edgar Morin citant Ortega et Gasset : l'homme se définit par ce qui lui manque, et non par ce qu'il a). Que devrions-nous faire? Accepter les nouveaux savoirs, mais les relier entre eux. **Le savoir n'est pas un stock, mais un flux**.

Une courte joute va opposer alors Michel Cassé à Jean-Louis Le Moigne : la science (physique) a-t-elle à « lutter contre » l'anthropocentrisme? Je connais mieux les atomes que moi-même. La matière parle. Non. Pouvez-vous prétendre que vous êtes immatériel? Et pendant que les mentalités cheminent et se divisent, les technologies galopent. Et si le dictapositivisme refuse les métaphores, tout le reste étant commentaire [comment le taire?], nous n'aurions plus le droit d'anticiper **en traduisant avec des métaphores ce qui est encore dans l'indicible**? Comment alors prévoir si cela sera repris en mains par des hommes de raison, ou des sectes?

■ Je salue les survivants, a dit **Edgar Morin** à l'aube du second jour...

Patrice Bailhache, logique et histoire des sciences (Nantes), a initié les débats, pointant les difficultés et pièges de la pluri-transdisciplinarité devenue non naturelle à une époque où l'on va vers toujours plus de spécialisation. Pourtant, a-t-il rappelé, le renouveau de la logique doit son existence à une transdisciplinarité. Et de rappeler que Leibnitz fut à la fois mathématicien et philosophe...

— Alors la logique quantique peut être considérée comme une simple spécialisation, non nécessaire pour ceux à qui la logique binaire suffit bien. Et de constater une série de grands échecs à la pluridisciplinarité : pour Platon, le bien c'est l'un, pour les épicuriens c'est l'indéterminisme qui est facteur de liberté...

L'histoire des sciences, a-t-il remarqué, est d'emblée pluridisciplinaire, mais est-elle dans la bonne voie ? Elle a du mal à vivre au plan institutionnel, mais est-ce nécessaire qu'elle s'institutionnalise ? Est-ce bon ? Est-ce possible ? Peut-on l'enfermer dans une boîte à papillons pour l'avoir toujours à disposition ? **L'interdisciplinarité est féconde quand elle est spontanée.**

— Mais la transdisciplinarité ne peut, a renchéri **Edgar Morin**, être naturelle ni spontanée. *L'inter* et la *poly*, oui. Car la *trans* suppose une conception systématique, quelque chose de voulu et d'articulé. On ne peut dire marchons, marchons... **Il existe des préalables nécessaires qui la rendent possible** : la complexité est le défi posé à la connaissance, non une

accumulation de raffinements multiples, mais une union de la simplicité et de la complicité. Cela ne peut servir de critère pour une œuvre.

L'histoire des sciences reviendrait ainsi à dialectiser les points de vue internaliste et externaliste.

Marcel Jollivet souhaite alors élargir le débat :

— L'interdisciplinarité n'est ni interdite ni inconcevable, mais **partie inhérente des sciences et même créatrice d'autres disciplines**. Où est donc le problème ? Du côté des pratiques. Il faudrait en tout cas clarifier le langage, sinon on passe son temps à se mal-entendre et on s'y balade jusqu'à l'in-discipline. Il existe plusieurs pratiques interdisciplinaires qui correspondent à des projets différents. Il s'agit de rendre compte de cette diversité sans faire d'amalgames et la partager. C'est cette richesse qui s'oppose à la pensée unique. L'interdisciplinarité est alors cet assemblage dialogique des différents apports disciplinaires nécessaires à l'analyse d'un objet complexe par intégration compréhensive partagée. **L'entité sujet** est la meilleure façon de le faire, mais c'est possible aussi au plan collectif. Cette intégration se passe au niveau de mémorisation, de régulation : c'est le cerveau qui pilote l'ensemble.

Chaque discipline ne détient qu'un point de vue arbitraire sur le réel avec un vocabulaire de base, des connaissances travaillées en commun, des contraintes techniques et un statut vis-à-vis des autres (des disciplines majeures aux disciplines ancillaires). Elles ont besoin d'être réfléchies conjointement car **il y a des coupures considérables au plan épistémologique, des mondes qui s'ignorent au plan**

institutionnel comme intellectuel. Les héritages sont différents, la coupure la plus rude est entre les sciences sociales et les sciences de la nature. Cela ne renvoie pas qu'à des problèmes de culture scientifique, mais à la scientificité des sciences sociales dans une culture positiviste. Or, il n'y a de démarche reconnue que quand il existe un processus de validation normée. Si elle sait seulement s'évaluer, il faut l'institutionnaliser et non la laisser en exceptionnalité. Enfin, toute culture de base pour tout futur intellectuel doit se tourner vers l'action comme vers la recherche.

Jean-Louis Le Moigne, constructivisme et science des systèmes (Aix-Marseille), revient alors à l'idée qui lui est chère, au nom de son origine professionnelle, de lubrification :

— Penser intelligemment, c'est réfléchir à la façon

dont on relie. Ce n'est pas une question de légitimation. Depuis deux siècles, nous ne faisons qu'aider les humains à prédire, à prévoir : est-ce fatal ? Nous aurions besoin d'un minimum d'humilité, de la prise en compte d'une forte imprévisibilité résiliente. Il nous faut décrire (c'est-à-dire modéliser) avec ouverture symbolique – l'archétype étant Léonard de Vinci avec ses carnets –, donc en ne déployant pas seulement nos capacités discursives, mais aussi graphiques (faire des dessins à dessein) pour enrichir les représentations sur lesquelles on travaille et développer la capacité de l'esprit à concevoir [les rhéteurs et sophistes sont le sel de la terre, dit-il... Encore une histoire de sel, je remarque...]. Mais ceux qui prennent les mots pour les choses (l'antimatière pour la matière) sont des idôlâtres, poursuit-il à l'instar de Valéry. L'objectif est bien de se représenter l'ineffable, l'indescriptible, et pour cela construire en tâtonnant, contribuer à faire



Denis Bouget, Edgar Morin, Alfredo Pena-Vega et Peter Westbroeck.

émerger ce qui existe, et parfois le trouver. Et d'évoquer Vico et son *ingenium*, la capacité à s'ingénier, à relier dans un contexte. [Voilà, le triangle d'or est cité au complet, Vinci/Valéry/Vico].

Georges Vigarello, [pour rester dans les V?], historien ex-sciences de l'éducation (Paris), a alors pris la parole, positionnant le problème de façon très claire :

— Il existe une logique disciplinaire incontournable tissée de légitimité (comment se regroupe-t-on, comment défend-on son terrain?) ; il existe une logique du *multi*, *inter*, *trans*... : les frontières bougent entre les disciplines; ces logiques ne sont pas si simples, leurs exigences sont multiples, souvent oubliées voire contradictoires, le concept nomade par exemple apparaît comme une illusion et l'exigence de totalité persiste même si elle n'est pas heureuse; comment alors résister au disciplinaire?

Il convient d'avoir une connaissance de l'histoire [clin d'œil à Patrice Bailhache], de la dynamique des concepts; consentir à un surcroît de précision, notamment entre local et global; enfin, le croisement et sa fécondité passent nécessairement par un ancrage solide dans une connaissance incarnée [comment ne pas évoquer le souvenir de Francisco Varela...].

Magali Roux-Rouquier, biologiste (Paris) [il y avait donc une femme parmi les intervenants prévus, la parité sera sans doute pour plus tard, mais sans complexes?], est alors revenue sur le domaine qui l'a séduite, des ADN/ARN à la vie et inversement. Ce à quoi une autre femme, Anne-Claire

Déré, a rétorqué qu'il ne faudrait pas seulement se focaliser sur les gènes, mais sur les vides entre eux.

■ La dernière après-midi a été le temps des bilans provisoires :

La parole est ouverte à l'assemblée (une cinquantaine de personnes) :

Anne-Claire Déré, histoire des sciences (Nantes) l'a sollicitée la première, pour évoquer la complexité à partir de Claude Bernard.

Philippe-Jean Hesse, droit (Nantes), est parti quant à lui de l'évocation des feues « licences libres », où l'on formait à plusieurs disciplines, pour associer le campus numérique qui se met en place à l'université de Nantes. L'interdisciplinarité aurait des origines jugées louches, métis sinon métèques, faites de bataillons d'indiscipline et d'aventuriers. Et pour quelles possibilités de carrière? Cela ressemble au combat inépuisable de Sisyphe, aux risques de l'écrasement.

Charles Suaud, sociologue (Nantes), pose alors un bémol. Il estime que la totalité est inatteignable, et le surplomb, où est-il? D'où l'on parle. Le système est schizophrène, il nous pousse à faire ici (avec les appels d'offre) ce qu'il nous interdit ailleurs. Pour le moment, l'interdisciplinarité est seulement de papier : il faut sortir de nos lieux de pensée pour aller sur le terrain. Ce n'est pas à la fac qu'elle peut se mettre en œuvre. Toute représentation est anthropogène. Et l'humain peut penser le non-humain. Si vous êtes un dé, savez-vous que vous avez fait un six avant de faire un trois?

Edgar Morin réagit :

— Il y a un anthropique faible qui existe en possibilité dès le début de l'humanité et de la vie, qui s'oppose à un anthropique fort comme finalité. Le jeu est dialogique entre anthropocentrisme et la nécessaire décentration. Au commencement est la culture, dont la discipline peut émerger. Le mouvement va du général au particulier (cf. Simon), selon deux voies : pratique et stratégique ; théorique et systémique. Et ce sont les contributions marginales qui provoquent des percées : **il faut savoir tricher avec la discipline** ! La vie a des qualités émergentes propres qui n'existent dans aucun de ses éléments. C'est la qualité de l'organisation, et non la substance, qui fait la coupure. Ainsi, il ne faut pas dissoudre les disciplines mais les rendre **utilisables dans leurs voisinages**. Elles ne doivent pas disparaître mais apprendre à communiquer « entre » elles.

Pour ce faire, il conviendrait d'instaurer une « **dîme épistémologique** », tronc commun nécessaire, pour travailler les caractères généraux et penser la totalité (qu'est-ce que la rationalité, la valeur, la logique...), et fonder une autoépistémologie dans chaque domaine : ajouter à la connaissance une connaissance de la [sa] connaissance. Joindre à l'ethnométhodologie l'examen de son propre système cognitif. **Toute connaissance (disciplinaire) est nourrie de quelque chose qui la dépasse**. Mais comment isoler sans perdre et sans noyer (exemple de Plozévet) ? Par allers et retours. L'idée de stratégie (et non de programme invariant) prend alors un sens, incluant hasards et aléas : on parlera d'intelligence stratégique.

Armél Tarpinian, psychothérapeute :

— **Il ne faut toutefois pas ignorer qu'il y a des résistances, et qu'elles sont de l'ordre des ego/centrismes et de l'implication**. La question n'est pas seulement de savoir d'où l'on parle (cf. C. Suaud), mais qui parle [et à qui, j'ajoute]. L'humain est intime et le [la] physique ne peut s'étudier sans le psychique et tous les phénomènes intérieurs qui le constituent : c'est au premier rang, même, des choses oubliées... Trouver des alternatives cognitives plausibles mène à la critique épistémologique [anthropie et entropie, même combat ?].

Georges Vigarello pour sa part renvoie le problème au niveau de l'institution et évoque les possibilités de choix des laboratoires, de codirection des thèses :

— Mais si cela est imposé, quel en serait l'intérêt ; la formation des enseignants quasiment absente (hormis le CIES³) dans le supérieur ; le corporatisme des évaluations (exemple du CNU⁴ [dont il a été président en 70^e section, les sciences de l'éducation]).

Marcel Jollivet estime qu'il ne faut pas trop idéaliser les chercheurs et leurs stratégies. On choisit un groupe abrité et identifié pour faire carrière et il faut une énergie fantastique pour renverser un système autoréférent. Au CNRS⁵, il existe des groupes d'évaluation et les idées d'interdisciplinarité sont passées facilement avec la reconnaissance de la multiactivité des chercheurs. **La résistance se fait au niveau de la structuration corporatiste des chercheurs**. OK pour la dîme, mais il faut aussi se poser la question de l'enseignement que l'on donne, qui doit rappeler l'histoire

et ses erreurs, ses coupures, et ne pas se borner à présenter les derniers résultats établis.

Patrice Bailhache pense que les raisons humaines sont des points de détail en l'affaire. La responsabilité incombe aux institutions et sections du CNU :

— Si nous ne définissons pas la 72^e section, par exemple (histoire des sciences), elle deviendra un dépotoir. Il faut aussi distinguer conception et intuition et se rappeler que le « savoir » est quelque chose de très récent dans l'évolution (quelques milliers d'années à peine) : il est normal de subir encore l'impression de « révolution » dans la connaissance.

Peter Westbroeck enfin souhaite que les étudiants aient leur créneau, où ils se poseraient en « maîtres ».

Edgar Morin clôture la rencontre en souhaitant que ces discussions (évoquant la partie immergée sous la dîme) constituent le problème permanent de tout l'enseignement, dès l'école primaire. Apprendre à distinguer et relier. Pour commencer et sortir du cercle vicieux où s'enferment les relations entre institution et mental, les seules sorties se font par l'innovation et la déviance. Trouver un élément initiateur, une institution pilote. Cette minorité existe, mais elle est dispersée, n'est pas corporativement coagulée ni syndiquée. Le problème est celui de la prise de conscience et de la catalyse. Nous ne pouvons échapper à la déviance de tout commencement : même si le ministère l'instituait, qui l'enseignerait ? Pourquoi les étudiants iraient ? Mais quand on abandonne toute aspiration intellectuelle vers la connaissance, la situation est

désespérée. Maintenant, combien de capacités d'intelligence et de connaissance sont assassinées par la machine ? Il s'agit de réveiller la joie et la soif de connaître, y compris chez les enseignants.

■ Ce que j'ai fait de cette rencontre...

« Quand l'intention, le projet, la rationalité ou la discipline sont trop mises en avant, une vision différente ne peut s'installer. »

YOKO TAWADA

C'est très accaparant d'écouter, en si peu de temps, des discours aussi divers : cela fait voyager, tord parfois un peu les neurones, évoque des tas d'associations, bref c'est passionnant et je regrette que les lignes qui précèdent soient si réductrices pour tenter d'en rendre compte : j'ai seulement tenté de mettre en exergue ce qui peut, à mon sens, alimenter le plus directement la problématique en jeu. Des actes, d'ailleurs, rendent compte de façon plus exhaustive des propos des uns et des autres.

Mais ils ne rendront pas l'observation du visage d'Edgar Morin tout au long des exposés des autres : comment mieux illustrer la dernière phrase de lui que j'ai mise en caractères gras ci-dessus ? Il connaissait pourtant la plupart d'entre nous, ainsi que leurs chevaux de bataille préférés. Pourtant, son attention curieuse n'a jamais failli et le moins que l'on puisse dire est que cela se voyait. Comme au premier jour : de quoi comprendre de quoi il est fait.

Je me suis appliquée, par ailleurs, à relever les contradictions qui ont émaillé les discours des uns et

des autres. J'en ai noté quelques-unes au passage, certaines ressortent en gras ou dans les crochets. Elles sont en soi parlantes. Elles apparaissent dans les conditions-mêmes de la possible interdisciplinarité ou transversalité : elle ne peut se faire que dans le grand écart *vs* le voisinage. Elle ne peut être que naturelle, spontanée, involontaire (ce qui « échappe » ou dépasse) *vs* voulue ou articulée, travaillée voire stratégique ; elle est théorique, présente seulement sur le papier *vs* présente sur le terrain, ne pouvant venir que de lui ; elle concerne l'objet, la matière *vs* le vide, le temps, la relation ; elle peut (ou non) être enseignable, *vs* elle ne peut qu'être agie ; elle est de l'ordre du personnel (ce que l'on voit par les résistances qu'elle suscite) et du marginal *vs* institutionnelle voire corporatiste... En fait, même si l'on ne souhaite pas reprendre les caractéristiques de la fâcheuse césure classiquement faite entre les sciences dites dures et celles qui seraient plutôt tendres, l'on ne peut que constater que la complexité y revêt sinon un visage différent, en tout cas qu'elle y est mise en œuvre différemment et que, corrélativement, la prise de conscience qui en est faite ne vient pas de la même façon et ne s'exprime pas non plus de la même façon : les histoires sont distinctes et c'est intéressant de les étudier selon ces caractéristiques différentielles.

Mais plus je chemine dans cet univers et croise ces réflexions, plus j'en viens aux remarques suivantes : c'est nous, en tant qu'êtres humains, qui nous montrons très intransigeants par rapport aux avis différents des nôtres. Nous n'aimons pas être confrontés à nos multiples non-savoirs. Or, la transversalité exige d'augmenter notre *tolérance* à l'autre (étrange, étranger, inconnu...) et de faire cesser les humiliations

imposées à ceux qui ne pensent pas comme nous, quand ils sont en position institutionnelle de faiblesse (question du pouvoir prenant le pas sur celle du savoir). Il s'agit de tuer l'arrogance et le mépris pour instaurer une attitude de **modestie** et d'inviter à **réfléchir au-delà de nos savoirs déjà là**.

Lors d'un séminaire de mars 2000 au sein de l'équipe du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes, équipe d'accueil) j'ai entendu ceci, de la part d'une collègue : « Un seul chercheur ne peut être polyglotte. » Plus loin, un autre chercheur remarqua, à propos de la pluralité : « C'est dans le discours, mais ça n'existe pas. » Puis un autre : « Alors entre les *co-*, *pluri-*, *inter-* et autres *trans-*, nous avons beaucoup de beaux principes avec Morin, Ardoïno et al..., **mais comment fait-on concrètement, en chair et en os, pour atteindre ces niveaux ?** » Pour arriver à un : « Nous devons faire le deuil d'une théorie *méta* pour penser cet (notre) éclatement. » (Je rappelle que ceci est dit pour faire état de ce qui se passe au sein d'une même discipline). Celui qui a eu le dernier mot de la rencontre a alors osé évoquer « les enjeux de rivalité qui plombent et qui font qu'on ne fait plus qu'argumenter ».

La conclusion que je me suis faite et que j'ai écrite, à l'issue de ce séminaire purement « sciences de l'éducation » (si je peux oser ce qualificatif), est celle-ci : « Je me demande si la transversalité ne serait pas surtout de l'ordre de la *reliance*, *vs* *déliance*, plus que du contenu de nouveaux savoirs hypothétiques à produire et qui ne seraient qu'un prétexte. La transversalité se signerait en quelque sorte indépendamment de ce qu'elle produit de spécifique et qui, en terme de contenu, ne pourrait être que « mince », comme cela

a été plusieurs fois remarqué ici. **La transversalité, ce serait accepter d'apprendre de l'autre en tant que personne, et non simplement en tant que texte.** »

Je persiste et signe. Et mets ces remarques au regard de ce passage découvert dans l'introduction de Bernard Paillard à l'édition 2001 du *Journal de Plozévet* (Bretagne 1965), qu'Edgar Morin venait de m'offrir, et que j'avais sous les yeux lors de la synthèse de ces travaux de septembre 2001 : « Aussi, rapidement, la recherche pluridisciplinaire dérivait en travaux monodisciplinaires, les conflits vécus sur place, s'ils advenaient, se réglant "en haut-lieu". Donc, contrairement à ce qui avait été initié, le microcosme des chercheurs de "terrain" ne constitua pas une communauté chercheuse. Elle fut d'autant plus traversée par des rivalités intestines que l'anxiété et l'isolement, que toute situation de "terrain" procure, favorisèrent le repliement sur soi. »⁶ Rien de nouveau sous le soleil, semble-t-il !

Tout ceci m'invite à mettre particulièrement en relief les points suivants :

- Ce sont les vides qui font la relation.
- Ce qui nous mène est un facteur qui échappe.
- L'interdisciplinarité n'est d'abord qu'un mot. Et il y a confusion entre la personne et ses savoirs.
- Ce qui s'appelle « sciences (à prétention) plurielles » n'est qu'un butinage à plusieurs de la même famille, à la mode excluante pour ceux qui osent penser différemment. C'est un pluriel de mode, au singulier mais sans singularité.
- Ce qui empoisonne et muselle la transdisciplinarité, ce sont les problèmes personnels et corporatistes.
- Les disciplines sont parfaitement capables de

discuter entre elles, pas les hommes ! Car ils se sentent remis en cause par quelqu'un qui pense autrement et dans un secteur non maîtrisé par eux.

– **Les compartiments et exclusions sont entre les hommes, non entre les disciplines.**

Le seul moteur possible est sans doute l'art de la rencontre préconisé par Albert Jacquard⁷. Mais l'art s'enseigne-t-il ? On sait bien que non. Il vient par surcroît et non sur commande, et ne se constate que dans l'après-coup. En toute humilité partagée.

MARTINE LANI-BAYLE

NDLR : texte complet sur www.frjip.com/lani-bayle.html

1. Maison des sciences de l'homme de Nantes, 14 et 15 septembre 2001, travail préliminaire à une université d'été en septembre 2002 à Nantes.

2. Centre d'études transdisciplinaires, Paris.

3. Formation obligatoire pour les « moniteurs », à savoir des étudiants en thèse prometteurs qui sont rémunérés et doivent un certain nombre d'heures d'enseignement (TP ou TD) sous l'égide et le tutorat d'un professeur.

4. Comité national des universités, instance disciplinaire officielle évaluatrice, qui « qualifie » ou non les docteurs demandant un poste de maître de conférence ou de professeur : ils « autorisent » ou non la personne à proposer sa candidature en vue de recrutement, la thèse n'étant pas un feu vert suffisant. Il faut avoir publié, déjà enseigné, faire partie d'un labo... : à tout le moins, être adoubé par ses futurs pairs défendant leur reconnaissance académique de la discipline.

5. Centre national de la recherche scientifique.

6. Éditions de l'Aube, p. 8.

7. Cf. les *Rencontres 2000*, université de Nantes, mai 2000.

ÉTHIQUE ET BARBARIE... À PROPOS D'EMMANUEL LEVINAS ET DES TOURS DU WORLD TRADE CENTER

Réflexion d'un travailleur social

« Toute civilisation qui accepte l'être, le désespoir tragique qu'il comporte et les crimes qu'il justifie mérite le nom de barbare. »

EMMANUEL LEVINAS,
De l'évasion, Fata Morgana, 1982.

PEU DE TEMPS après les événements du 11 septembre 2001, je prenais l'avion pour Lille – avec un peu d'appréhension, je dois dire – pour participer à un colloque sur le sida et la sexualité en institution, organisé par les Frères de la Charité en Belgique.

Je devais faire une intervention sur une histoire de vie de l'un de nos résidents, mort du sida et sur le travail fait par les professionnels de notre institution. J'avais pour cela recueilli soigneusement des heures et des heures de déclarations de travailleurs sociaux et j'étais encore rempli de cette affaire. Je repensais aussi aux intervenants, venus d'autres pays évoquer

certaines injustices du monde, la situation dramatique de l'Afrique, les tri-thérapies impossibles pour une partie de la planète.

Comme tout le monde, je n'ai pu échapper à la force de certaines images qui ont envahi le monde, à la force de ce cataclysme intervenu au cœur de l'Amérique, lequel semblait sonner le glas du xxe siècle pour nous faire rentrer dans une autre ère. Un vingtième siècle turbulent et sauvage qui nous préparait sûrement d'autres apocalypses.

Dans l'avion du retour, j'avais l'impression de flotter entre deux mondes. Je venais de faire ce qu'on appelle une « communication », mais j'avais si peu communiqué avec ces gens qui m'avaient écouté, ayant dû sauter dans un taxi et dans mon avion pour reprendre presque aussitôt mon travail et mes soucis quotidiens.

Je tournais les pages d'une revue, un peu machinalement. Une revue achetée à l'aéroport.

Il y avait, sur l'une d'entre elles, l'image de gens

agglutinés aux fenêtres d'un gratte-ciel dont le symbole avait fait le tour de la planète. Le gratte-ciel le plus haut du monde, peut être, construction babélienne montrant la prétention de l'homme à fréquenter les étoiles. Et les gens hésitaient entre le fait de se laisser griller ou sauter. Certains avaient même commencé à se jeter dans le vide.

L'image était floue, on distinguait assez nettement des corps mais pas de visages. La proue de l'appareil photo ne pouvait aller jusque-là, rendre sa netteté absolue à une image aussi éloignée.

J'ai repensé alors à l'histoire de Gilbert que je venais de raconter par le menu à des spécialistes, qui avaient manié pendant tout un colloque des chiffres et des concepts – il y avait là plus de médecins et de chercheurs scientifiques que d'éducateurs et de travailleurs sociaux – et celle-ci, ce jour-là, m'est apparue soudain comme floue, minuscule, dérisoire au milieu de tous les maux du monde.

J'avais péniblement essayé de donner à la maladie du sida mais aussi au handicap mental, au travail social, un visage. J'avais décrit humblement les circonstances d'une histoire singulière.

Du coup, dans ce monde de décombres, ce monde un peu fou, je me sentais un peu du côté de ceux qui cherchaient, quelquefois en pleurant, s'il ne restait pas là du vivant.

Je me sentais du côté de ce drapeau planté dans les ruines encore fumantes – peu importait qu'il s'agisse de l'Amérique ou d'ailleurs – et je me répétais cette phrase de Levinas, disant après la Shoah: « Ne pas bâtir le monde, c'est le détruire. »¹

Dans *Le Temps des rites*, je raconte l'histoire

véridique d'un soldat de l'ONU au Rwanda qui, demandant qu'on vide un camion de cadavres dans la fosse avec peu de ménagement, découvre un enfant commotionné mais vivant. Il avait vécu là, après un massacre, trente jours peut être. Le soldat adopta cet enfant.²

L'ACTUALITÉ, C'EST CE QUI SE VOIT ?

Toutes ces images ne sont que des images ou des métaphores et il faut arriver à penser au-delà de là où elles nous entraînent – j'ai parlé ailleurs des « leurres du vécu ». Dans une lettre de Fernand Deligny que j'ai gardée précieusement, il m'écrivait: « Rien n'est plus trompeur que les sensations. On a mal au foie et c'est le cœur. On a mal à la tête, et c'est les pieds. On a mal en soi et c'est les autres. »



Jean-François Gomez discutant avec Stanislas Tomkiewicz.

J'avais vu dans ma jeunesse un film américain qui s'appelait *Blow up*. Je n'en ai plus entendu parler. Je serais bien incapable de savoir aujourd'hui qui en était le réalisateur. C'était l'histoire d'un photographe

qui avait été témoin d'un crime par hasard. On tenait le criminel car on avait pu faire des clichés de la scène de très loin. Mais pour avoir autre chose qu'une silhouette, pour avoir l'identité du criminel, il fallait agrandir une photo qui, alors, devenait floue. On n'attrapa pas le criminel.

Ainsi de certains liens de causalité, de certaines idées reçues, qui font que j'ai pu parler aussi, à propos du travailleur social, de « travail sur les représentations », de « conversion du regard ». Certaines réalités, quand on s'en approche, se réduisent et s'évanouissent, devenues évanescences comme des Talibans dans une montagne afghane. Et l'on est responsable généralement de ce que l'on voit.

À noter que la Télévision française a pu commencer à « voir » le massacre de la moitié des Tutsis, (en Afrique, dans la région des Grands Lacs) et des opposants politiques, à partir de cinq cent mille victimes³. Et quand elle l'a vu, elle l'a observé d'une façon floue et confuse qui ne permettait guère de se faire une idée, entre le choléra et les « conflits inter-ethniques ».

C'est ainsi que par un processus analogue, un sociologue réputé a pu déclarer que « la guerre du golfe n'a pas eu lieu » dans un livre lu par les intellectuels⁴. Pour lui, la guerre était « virtuelle », à base de manipulations médiatiques. Une guerre pour les occidentaux-joueurs, en quelque sorte.

Certes, les « mirages » n'en furent pas exclus mais ils donnèrent une idée pour le moins floue ou confuse de la réalité. Puisque les Américains purent faire venir dans ces régions reculées du Coca-Cola et des pin-up, et que l'on a même assisté à des disparitions miraculeuses d'objets archéologiques.

Pourtant, cent mille Irakiens au moins y périrent, sans compter les populations déplacées, les malheurs survenus aux populations civiles.

Autre chose: en Irak moururent à peu près la même proportion d'Européens et d'indigènes que pendant la guerre de conquête de Cortés. D'un côté une centaine de marines pour cent mille soldats irakiens, de l'autre, le commandant Cortés et ses huit cents soldats, ses quatre-vingts chevaux, son artillerie légère et ses deux cent mille confédérés. Il perdit lui aussi une centaine de soldats. Même proportion.⁵

ÊTRE DU BON CÔTÉ DU MONDE ?

Rassurons-nous, nous vivons en temps de paix. Nous avons commis des erreurs dans le passé, mais nous sommes capables de les reconnaître et de déclarer « plus jamais ça ! ». Même si notre cité se croit un royaume de paix, elle est souvent comme celle d'Œdipe, envahie par la peste.

Il y a à peine quelques mois, Cécile Rocca pilotait à Paris l'opération « Morts dans la rue » qui a fait couler un peu d'encre, patronnée par ATD Quart monde, collectif Ivry SDF, Emmaüs liberté, la Mie de pain. De quoi s'agissait-il ? Des personnes, sans domicile, transportées à leur mort, dans des convois de huit puis enterrées dans des caveaux à décomposition rapide. Cela a fini par choquer certains citoyens, cet anonymat de la mort, cette indifférence. Et pas seulement des travailleurs sociaux. Un petit groupe s'est battu pour qu'une célébration religieuse ait lieu. L'une a eu lieu le 12 juin 2001 en l'église Saint-Laurent de

Paris. Tout cela pour que le crime ordinaire, le crime d'indifférence ait un visage.

Dans les institutions d'handicapés, on peut se poser aussi des questions. L'affaire des disparus de l'Yonne vient jeter sur le monde du handicap et des handicapés une lumière crue. J'ai rencontré dernièrement lors d'une réunion, l'avocate qui a vécu cette histoire depuis le début. Celle-ci était si édifiante – et les familles présentes si bouleversées – que je me suis mis à tenir un discours – ce qui n'est pas mon genre – sur la banalité du bien, par dire que beaucoup d'institutions faisaient leur travail, qu'on ne perdait pas tout de même les personnes handicapées dans toutes les institutions.

Et pourtant... Cette affaire faisait tout de même un peu désordre, elle obligeait à regarder vingt ans en arrière le chemin parcouru. Un chemin malaisé et tortueux. Elle nous obligeait à regarder de plus près quelques-uns de nos tourments essentiels.

Elle suggérait que tout ne va pas si bien que ça dans le meilleur des mondes, même si l'on a supprimé depuis longtemps « les hauts murs » et « les capotes à boutons dorés » de la chanson, les crânes rasés des enfants d'Aniane.

Mais, dirait-on, Émile Louis est un phénomène isolé. C'est le Moyen Âge en plein XX^e siècle. Voire...

Ce phénomène qu'on dit « isolé », on devrait réfléchir à ce qui l'a rendu possible. Comme pour un accident de réacteur nucléaire, il faut une somme colossale d'erreurs, de lâchetés, de compromis et de coïncidences, de confusions, une absence d'exigences dans un monde clos, pour produire un tel résultat.

J'aime à dire souvent que la première tâche d'un directeur, lequel est un travailleur social comme un autre, est de savoir qui est là et qui ne l'est pas. *A fortiori*, qui est mort et qui est vivant. « Compter ses morts est plus important que de compter les étoiles » dit le poète Rachid Boudjedra cité dans *Le Temps des rites*.

DROITS DE L'HOMME, DROITS DE L'AUTRE HOMME

Dans les institutions médico-sociales, et même celles qui ne perdent personne, on sait bien qu'il y a un écart considérable entre les intentions déclarées et ce que l'on fait réellement pour l'usager. C'est sans doute pour cela que je me suis intéressé – peut-être plus que d'autres – au monde des adultes handicapés, mais aussi aux « régimes de protection juridiques » (tutelles, curatelles, sauvegardes de justices, etc.) et à ceux qui les exercent, ce qui m'a valu bien des promenades ethnographiques.

À force d'entendre un discours professionnel glissant très vite sur un discours d'intention, à force de prendre les vessies pour des lanternes, on peut croire que tout est réglé, que la machine à rééduquer fonctionne normalement.

Exemple : dans notre département, une personne va dans toutes les institutions psychiatriques sociales et médico-sociales avec un camion organisé en garde-robes pour habiller les « exclus ». Nombre de tuteurs utilisent ses services, gratuitement ou presque, notamment pour le renouvellement de trousseaux des personnes démunies, telles que personnes handicapées dans des maisons de retraites. Ce sont des personnes

qui n'ont ni fratrie, ni descendance pour les aider ou les secourir. Cela donne l'impression d'une armée en campagne. Il paraît que même les organismes de tutelle et de tarification utilisent ces services. Elle trouve toujours au fond d'un camion une paire de chaussures à celui qui n'a rien.

Ce camion est en train de sillonner tout un département. Il m'intéresse parce qu'il est, bien sûr, l'envers de notre système médico-social, de nos projets pédagogiques et thérapeutiques et de nos grands principes. L'envers d'institutions coûteuses aussi...

LA « MISÈRE POLITIQUE » ACTUELLE OU LA PSYCHOLOGISATION DU MONDE

Alors que faire ? Dans les années 1980, Gérard Mendel avait proposé une médecine, inquiétante pour les institutions et leurs errances, assez proche, m'a-t-on dit, de ce qu'en dit Castoriadis. Décalé de tous les autres courants d'analyse institutionnelle ou de socioanalyse en cours, il avait créé le courant de socio-psychanalyse, travaillant avec son équipe sur tous les collectifs : l'usine, l'université, le centre de formation, l'IMP⁶... Beaucoup plus politique que ses confrères tels que Lourau, Hess, et peut-être Lapassade, sa recherche avait pour fondement une certaine analyse du pouvoir et de l'autorité et bien évidemment des conflits dans les institutions. Mendel parlait même du « conflit comme valeur. »⁷

Dans un livre plus récent, Bernard-Henri Lévy parle de la « pureté dangereuse »⁸ qui nous fait délaïser le champ politique parce qu'il n'est plus porteur d'utopie. Mais l'utopie, étymologiquement, c'est

l'absence de lieu – qui n'est pas loin de l'analyse de Guy Debord sur la « société spectacle » – où des controverses virtuelles se gèreraient dans un fauteuil. Dans ce sens-là, le peuple américain est obligé aujourd'hui – compte tenu des événements du 11 septembre 2001 – de soutenir un vrai deuil qui, lui, n'est pas virtuel, matérialisé qu'il est par des milliers de tonnes de ferraille encore chaudes et un énorme vide, au cœur de sa civilisation et de ses symboles. Les urbanistes et architectes ont beau réfléchir et dessiner déjà ce qu'il faudrait faire dans ce trou, il lui faudra du temps pour s'en remettre.

Un de ses premiers constats énoncés par Mendel, dans une leçon inaugurale qui prend l'allure de loi – je l'ai vérifiée dans tous mes parcours précédents, dans toutes mes responsabilités institutionnelles – c'est la « régression du politique au psychique »⁹. Le politique, le vrai, semble effrayer ou désintéresser. Présent dans les institutions, nous dit Mendel, il provoque des résistances au moins aussi fortes que l'apparition de l'inconscient. Les hommes préfèrent se vautrer dans la politique et le psychologique, analyser, découper sans fin, se donner mine de comprendre juste assez pour se tenir au seuil de leurs actes et trop souvent les rendre impossibles et inutiles. C'est la paix qu'ils veulent. Et c'est pourquoi, semble nous dire Mendel, ils apprécient tant la psychologie qui diffère perpétuellement l'acte.

Mais la paix, personne ne l'a. Elle se construit. Et il n'est pas anodin de remarquer qu'avant le cataclysme dont je parlais et par lequel j'ai commencé mon exposé, s'est produit à Durban, en Afrique du Sud, le lieu où démarra l'épopée de Gandhi, un

colloque international d'Organisations non gouvernementales sur l'exclusion, l'esclavage, l'intolérance où les pays riches se firent représenter par des diplomates de « rang intermédiaires ». L'Amérique claqua la porte quand elle entendit parler de réparations financières et d'épurations de dettes pour des siècles d'esclavage. La France, si je me souviens bien, avait envoyé le sous-secrétaire d'État ou le ministre à la Francophonie. En fait de francophonie, ce fut plutôt la cacophonie qui domina et aucune motion convenable ne put en sortir. Au milieu du débat, comme une écharde, se posa la question de Jérusalem, de l'état d'Israël et de ses conflits arabo-palestiniens – dont Levinas dit un jour qu'il constituait une « catégorie ».

Le congrès de Durban devrait, lui aussi, s'analyser comme une catégorie. Celle des logiques de pouvoir et d'expansion qui ne se discutent ni ne se disputent. Il est tout entier exemplaire de ce que depuis un demi-siècle, clamait Emmanuel Levinas, philosophe de l'éthique. Emmanuel Levinas qui aimait à citer cette phrase de Blaise Pascal : « Ma place au soleil, le commencement de l'usurpation de toute la terre. »

L'ÉCLAIRAGE D'EMMANUEL LEVINAS, PHILOSOPHE DE L'ÉTHIQUE

Je pense que les travailleurs sociaux devraient apprendre à le comprendre pour intervenir ailleurs que là où la psychologie s'est installée (un peu trop à mon avis). Qui donc a élaboré une machine de guerre à penser l'éthique ?

Pour ce philosophe, le XX^e siècle a été le siècle de l'Holocauste. Il est donc l'échec de la pensée occidentale et sans doute l'échec d'une certaine pensée de l'humanisme.

Emmanuel Levinas, défenseur de la laïcité et des institutions républicaines, a su associer la pensée grecque à celle de Jérusalem en se nourrissant de la Thora, de la Bible, mais aussi de Parménide et d'Héraclite.

Sa grande idée est d'opposer l'éthique à l'ontologie, chère à son maître Heidegger dont il sut reconnaître le talent, mais sûrement pas toutes les idées. Heidegger définit un jour « l'homme comme berger de l'être ».

Ce qui peut sauver l'homme, nous dit Levinas, c'est la rencontre de l'infini. L'infini a toujours fait peur à l'homme. Giordano Bruno fut supplicié parce qu'il avait prétendu que le monde est infini. L'infini, que l'on veut toujours remplacer par la totalité, conduit tout droit au totalitarisme. Là, c'est une autre affaire.

L'image la plus proche de l'infini, c'est le visage d'autrui, considéré comme prochain. On peut même parler de « l'infini du visage du vivant. »

D'aucuns pensent trouver cet infini dans les religions, dans les croyances, les techniques, le management participatif ou les bondieuseries. Il est dans l'Autre. Inutile de dire que la pensée de Levinas suppose une cité de responsabilité et de transparence. « Tu es responsable de l'Autre, dit-il, mais aussi responsable de sa responsabilité. » Tout un programme qui fait penser que dans notre gestion de l'autonomie de nos « clients », dans bien des cas, nous nous

sommes arrêtés à la première partie de cet aphorisme. Position qui semble proscrire ce que Jean-Pierre Le Goff appelle « la barbarie douce »¹⁰ et dont toute institution doit se protéger. Le Goff montre à quel point l'ennemi d'aujourd'hui est une pensée molle, une pensée chewing-gum. Cette déshumanisation pratique s'accompagne de façon symptomatique de discours généraux et abstraits sur « l'éthique », les « valeurs », la « culture d'entreprise ». Brandies par les directions, ces valeurs sont censées donner du sens « par en haut à une activité que dans le même temps on déstructure par en bas et qu'on rend, à proprement parler, insignifiante »¹¹.

Ainsi, le cri de Caïn interpellé par son dieu après le meurtre d'Abel, son frère, résonne comme notre mauvaise conscience : « Suis-je le gardien de mon frère ? » Ce cri, qui ne l'a pas poussé d'une manière ou d'une autre ? Chacun son problème... Que chacun effectue son « développement personnel », terme d'époque. Que chacun cultive son jardin et ses valeurs, améliore sa terre, quitte à jeter des pierres dans le jardin du voisin. Propriété. Ingérence. Les vaches seront bien gardées. D'ailleurs, les vaches, on aurait pu s'en occuper un peu mieux. On les a un peu trop considérées comme des étrangères.

D'AUTRES QUESTIONS QU'ON POURRAIT CROIRE HORS SUJET

Si l'on examine une autre période de l'histoire, celle de l'opération T4 où cent mille malades mentaux furent exterminés – ce qui fut le ban d'essai des juifs et des Tziganes – elle ne fut possible que par une série

de tours de passe-passe dont Hitler avait le secret et survint dans un pays démocratique. Cela commença par une loi sur la stérilisation et par des discours sur les « vies sans valeurs de vie ». Par la propagande de Goebbels : « Plus de palais pour les aliénés et de taudis pour les ouvriers ! » Cela continuera par la répartition diabolique des responsabilités – j'appellerai ça la négation de toute dimension institutionnelle – la division des tâches, le mensonge organisé et... la courtoisie constante des décideurs. Les familles recevant des lettres de doléances et des explications sur les raisons de la mort, toujours intervenue après un transport dans une autre clinique « pour raison de défense nationale ».¹²

Cela avait aussi commencé par un questionnaire administratif. En acceptant de le remplir, les psychiatres du Reich ne se plaignirent pas de la discrimination assez évidente dans laquelle on les faisait rentrer mais du peu de temps qui leur était donné pour remplir cette paperasse.

Cela fait penser à une autre histoire de questionnaire, celui d'Aloïs Brunner. Aloïs Brunner nous laisse encore en bonne compagnie. C'est un ancien SS anciennement condamné par la France. Il ne s'est pas présenté à son procès. Il était quelque part en Syrie, peut-être mort, peut-être vivant. Cet homme était responsable du camp de Drancy pendant la guerre. Il a un certain nombre de morts sur la conscience dont certains convois d'orphelins juifs envoyés dans les camps. Aloïs Brunner, qui était expert en productivité, s'était fait remarquer dans sa spécialité par une technique très sûre. Pour envoyer à la mort des trains entiers sans générer ni panique ni désordre, il avait

inventé la liste d'effets et la circulaire d'information, qu'il faisait distribuer à ses victimes. Celles-ci étaient calmées instantanément, anesthésiées par cette note dérisoire qu'on leur mettait sous les yeux au bon moment. Dès lors, et c'était le but, elles devenaient incapables de saisir ce qui leur arrivait.

CONCLURE AVEC LEVINAS

Je me rends compte que tout ce dont j'ai parlé renvoie à un concept de Levinas : celui de désintéressement. Étymologiquement, le désintéressement est ce qui est jeté de l'autre côté de l'être, de l'essence, diront certains, ce qui est notre prison. Ce qui fait penser à une idée un peu rampante dans les professions sociales qui veut que lorsque l'on travaille pour son propre bien-être, on travaille aussi pour celui de son « client ». Idée fausse et dangereuse.

C'est l'idée que l'on est « gardien de son frère », son frère de chair et de sang, plutôt que « berger » d'un concept.

C'est dans le désintéressement que se niche une éthique du travail social, mais au sens le plus fort et étymologique du terme. C'est dans une façon de vivre qui considère qu'au Rwanda, à Manhattan, là où la vie nous a placés dans nos institutions et nos services il faut sortir des décombres du vivant. C'est refuser obstinément qu'une vie, puisse-t-elle être la plus humble ou la plus démunie, soit « sans valeur ». C'est se mêler de ce qui ne nous regarde pas – définition que je donne de l'éducateur dans mon dernier livre –, c'est être à une place où l'on peut encore parler du désir humain.

Car, comme l'écrivait Simone Weil, une intellectuelle qui avait essayé de ne pas rester dans son monde d'intellectuelle et en mourut, « l'histoire officielle consiste à croire les meurtriers sur parole ».¹³

JEAN-FRANÇOIS GOMEZ¹⁴

Docteur en sciences de l'éducation, université de Tours

Directeur d'un établissement d'adultes handicapés

1. LEVINAS (E.), *Difficile liberté*, 1976.

2. J'avais entendu cette histoire dans les médias au moment où je rédigeais *Le Temps des rites*, DDB, 1999. Je l'ai retrouvé depuis sous une forme légèrement différente dans Mermet (D.), *La-bas si j'y suis, Carnets de routes*, Pocket France Inter, Paris, Editions La découverte et Syros, 1999, p. 148. C'est peut-être la preuve que ce destin de rescapé advint à plusieurs enfants.

3. MERMET (D.), *ibid.*

4. BAUDRILLARD (J.), *La Guerre du golfe n'a pas eu lieu*, Galilée, 1991.

5. DUSSEL (H.), 1492, *L'Occultation de l'autre*, Les éditions ouvrières, traduit de l'Espagnol par Christian Rudel, 1992.

6. Institut médico-pédagogique.

7. MENDEL (M.), « Psychosociologie... Psychomanipulation ? » in *Sociopsychanalyse* n° 1, Petite bibliothèque Payot, 1972.

8. LÉVY (B.-H.), *La Pureté dangereuse*, Grasset, 1994.

9. MENDEL (G.), *ibid.*

10. LE GOFF (J.-P.), *La Barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La découverte, coll. « Sur le vif », Paris, 1999.

11. *Ibid.* p. 35

12. Pour étudier cette question, j'ai consulté deux ouvrages classiques : D' TERNON (Y.) et D' SOCRATE, *Le Massacre des aliénés, des théoriciens nazis aux praticiens SS*, Helman, Casterman, 1971,

et DE BENNO et MÜLLER-HILL, *Science nazie, science de mort, l'extermination des juifs, des tziganes et des malades mentaux de 1933 à 1945*, Odile Jacob, 1989.

13. Citation d'Albert Camus in WEIL (S.), *Œuvres*, Gallimard, coll. « Quarto », édition établie par Florence de Lussy, 1999, p. 1264.

14. Chercheur praticien, directeur d'un établissement social à Montpellier, auteur du *Temps des rites, handicaps et handicapés*,

Desclée de Brouwer, 1999, *Déficiences mentales: le devenir adulte*, Erès, coll. « Connaissance de l'éducation », 2001. Cette conférence, patronnée par la revue *Culture en mouvement* et l'éditeur Erès, a eu lieu à l'IRTS Montpellier. Elle s'inscrivait dans un cycle des auteurs Erès de Montpellier – Joseph Rouzel, Jean-François Gomez, Jean-Bernard Paturet – sur l'éthique à l'occasion de l'anniversaire des vingt ans d'Erès, fêté dans toutes les grandes villes de France.

LE SPLEEN DU PROF D'ÉCOLE

QU'IL ÉTAIT confortable de se réfugier dans le cocon de l'IUFM¹. Pédagogie, didactique, évaluation formative, de doux mots qu'il était bon d'entendre. Combien n'ont pas su alors se vautrer dans la luxure de la didactique, voire même analytique...

Loin de moi tout cela aujourd'hui. Le tableau est toujours noir, les craies invariablement blanches – c'est bien connu, la couleur ne passe pas, elle perturbe la concentration des élèves –, les néons du plafond n'ont pas cessé leurs caprices et régulièrement, c'est à coup de mètre rigide et jaune, autrefois posé sur l'estrade, qu'il est possible de faire toute la lumière sur cette affaire...

Mais dans quel mauvais roman sommes-nous? Celui de la maîtresse d'école, mon bon maître, celui de la maîtresse d'école!

Tout commence par un petit village; une église et son école privée, fierté des bien-pensants. Une boulangerie et ses croissants sûrement bons – pas le

temps d'y goûter –, un café, il y a toujours un café dans un village, et même une épicerie, oui, oui, celle où se battent encore le paquet de maïs sans filtre, la dernière de *Voici* et les bonbons à dix centimes (« de mon temps », avec dix centimes on s'approvisionnait pour la semaine).

Au bout du village, un château d'eau. En face, une maisonnette qui tient lieu de maison des associations – il y a toujours des associations dans un village, c'est comme les cafés. D'ailleurs, on pourrait même envisager de s'associer autour d'un café, je m'égare, je m'égare. Un portail métallique s'ouvre alors sur une cour, un préau, ou plutôt deux. Un, tout neuf, qui abrite une table de ping-pong et les règlements de compte. Il prend la place d'un noyer, dommage pour les bourses d'échange. Qui n'a pas connu le cours de la noix en marrons, ne connaît rien au monde des *golden little boys*! L'autre préau, tout vieux, s'appuie sur le vieux mur et la vieille porte en bois. Il protège les secrets des petits et des filles. Mais surtout, s'y trouve la

plaque de fonte qui repose sur trois côtés seulement et que l'on peut faire chanter des heures durant en sautant à pieds joints.

J'allais oublier les marronniers et les buses. Le marronnier est à la cour d'école ce que la craie est au maître d'école, la substantifique moelle, épinière bien sûr. Il y a deux arbres; le gros, l'énorme, qui protège du soleil, de la pluie et du regard inquisiteur de ceux qui surveillent la récréation. Le plus jeune s'entoure d'un banc de bois installé par les papas avec une pointe de nostalgie. C'est plus pratique pour attraper les branches hautes et pour se réfugier en cas de loup, même pas glacé. Les marronniers, ce sont les feuilles en automne; celles que l'on ramasse pour décorer la classe, celles que l'on étudie à la manière de Tavernier – pour les initiés –, celles sur lesquelles on glisse parce qu'il a plu « et que c'est pas moi qui l'ai poussé, c'est lui qu'est tombé tout seul, madame ». Ce sont les marrons dans leurs bogues – ça, c'est encore mieux que les peaux de bananes – que l'on caresse voluptueusement, que l'on passe sur sa joue pour se rappeler la douceur de la peau de maman, que l'on échange contre les pogs, les goûters, une dizaine de lignes à copier – allons je m'égare, cela n'existe plus. On peut même jouer aux billes avec les marrons, surtout quand les billes sont interdites de cour pour cause de bagarre générale. Mais, le plus des plus, en ville on dirait « le must », c'est le lancer de marrons! Dès que les instit' ont le dos tourné, on se met en joue, on vise, et on tire. Malheureusement, Marcel passait à ce moment-là avec ses lunettes... et c'en est fini des marrons, le cantonnier devra passer tous les mercredis et les samedis pour balayer la cour.

Les buses, grandioses, majestueuses. L'inventeur de ces tubes cimenteux n'aurait jamais imaginé combien ils pourraient procurer de joies. Quelle victoire que celle du premier jour où l'on peut gravir l'une d'elle et se retrouver dominant le monde! Quel bonheur de les décorer avec des couleurs si vives qu'elles ne résistent pas au premier hiver! Que de battements de cœur résonnants pour qui sait les entendre, à l'intérieur de ces cachettes des temps modernes. Elles ne lutteront pas contre les décisions ministérielles sur la sécurité. C'est voté. Elles seront retirées.

Du haut de leur fauteuil, dans leur tour parisienne, les érudits de la prévention ont oublié de garder une âme d'enfant. Les buses s'en sont allées rejoindre le passé.

Il y a aussi la cour du bas, celle dans laquelle on ne va pas. Celle qui a pourtant le bac à sable, les jeux en bois, les buts en fer contre lesquels aucune arcade sourcilière ne résiste, mais qui n'a personne pour la surveiller. Les petits, ces privilégiés du système éducatif, ceux qui ont droit à trente minutes de récré, ceux qu'il ne faut pas bousculer quand on joue à la *déli-délo*, « eux » ont droit à la cour du bas. Quelquefois, les grands y retournent pour faire du sport, mais jamais pour retrouver les jeux d'avant, de quand ils n'avaient pas juste quinze minutes de récré.

Tout autour de la cour, les classes, la mienne est dans le « préfab ». Quelle école n'a pas aujourd'hui son préfab? Sauna l'été, congélateur l'hiver, mais si agréable à la rentrée et au printemps... Un couloir pas trop long, juste pour séparer les cours élémentaires, des cours moyens. Pas trop large non plus, histoire de faire tomber tous les manteaux lancés pourtant avec

précision sur les portemanteaux métalliques. Le plus drôle, c'est le matin quand les deux classes rappelées à l'ordre par la frappe vigoureuse et sans sommation du signal de rentrée, se précipitent d'un seul mouvement vers ce monastère de l'apprentissage. Deux élèves de front, passent encore, mais engoncés dans les dou-doues rembourrées, et portant le poids du savoir réuni dans un cartable plus large que les épaules de Rambo... Alors là, c'est pire que de faire entrer un fil dans le chat d'une aiguille sans lunettes pour un presbyte!

Enfin, je peux fermer ma porte, m'assurer d'un coup d'œil que les dix-huit élèves sont encore une fois venus partager avec moi une nouvelle journée certainement riche de rebondissements. Nous sommes les aventuriers du savoir, les mercenaires du crayon rouge, les faiseurs de compétences! Instructions officielles, programmes scolaires, progressions, ne sont que les faire-valoir des richesses enfouies au plus profond de chacun d'entre eux. Évidemment, l'IUFM n'a pas de module de spéléologie, et pour certains, avouons-le, la profondeur donne une idée de l'infini...

Dix-huit élèves, c'est le bonheur, le laboratoire pédagogique peut se mettre en place. Le travail de groupes comme je l'avais rêvé; la « zone proximale de développement » ne pourra plus avoir aucun secret pour moi; la différenciation quel délice... En plus ils sont mignons, attendrissants, pleins de bonne volonté devant cette drôle de maîtresse qui ne veut pas faire de dictée tous les lundis matin. Pennac et Picouli ont tracé le chemin de la subversion, mais les parents, heureusement, connaissent leur classique. « La dictée,

il n'y a que ça de vrai avec les devoirs le soir pour préparer à la sixième. » (*sic*) Autonomie, vous dis-je, adaptation, structuration des savoirs, projet! Quelle horreur, le mot est lâché, 68 aurait-il encore des adeptes? Et pourquoi pas pédagogie rénovée, pendant que j'y suis?

La conseillère pédagogique, en visite aujourd'hui, reste sans voix. Sur le contenu, rien à dire. De toute façon, les classeurs de préparation sont épluchés, disséqués, mais ce qui se passe dans la classe ne présente aucun intérêt... Les tables ne sont pas alignées et tournées vers le tableau (*re-sic*). J'ose rétorquer qu'un tour d'horizon eut peut-être permis d'observer qu'il y avait trois tableaux, plusieurs coins thématiques, et des écrits pleins les murs, que diantre! La rébellion me guette, mais la conseillère conseille, et répond par « ergonomie », « colonne vertébrale », c'est vraiment merveilleux de se sentir ainsi épaulée. Mes élèves – on devient vite possessif dans ce métier – m'encouragent de leurs sourires rassurants. Ils poursuivent leurs recherches sans se préoccuper de sa présence. Quelques clins d'œil complices m'aident même à « oser ».

« Madame, la disposition de ma classe, c'est le résultat d'une concertation menée avec les élèves sur les conditions physiques optimales pour la mise en place de nos projets, groupes de travail et autres outils qui nous permettront de vivre en harmonie. »

Comble du pouvoir, la conseillère est assise à Mon bureau, pendant que, fidèle à mon habitude, je cours, je vole au secours de mes petits protégés, on s'attache terriblement, je coordonne, je fais reformuler, je relance le débat, je dédramatise une situation bloquée...

Mon point de vue ne saurait être identique au sien, c'est une question de place géographique ! Dire que le quiproquo s'installe pour une histoire de chaise ! Comment lui dire que si elle a pu s'y installer sans ménagement, c'est simplement parce que cet endroit (le bureau) ne me sert que pour étaler mes préparations, poser mes futures corrections, laisser le tube de colle ouvert. La chaise ne me reçoit qu'à bout d'énergie, quand mes élèves n'ont plus besoin que de me savoir là, présente, mais surtout que je n'intervienne pas. Alors je savoure les quelques minutes qu'ils m'offrent pour appréhender la suite, anticiper sur la soirée studieuse que je me prépare. Il m'arrive parfois de me sentir exclue de leurs apprentissages, ils travaillent sans moi, malgré moi, et j'en ressens une quiétude, une sérénité, qui donne son sens à cette galère quotidienne, n'ayons pas peur des mots.

Évidemment, cela ne s'explique pas, madame la conseillère, cela se vit, et ce n'est pas collée sur ma chaise ou m'agitant frénétiquement devant un tableau face à un troupeau d'élèves que je leur rendrai leur pouvoir d'enfant-apprenant. Peut-être est-ce cela qui nous sépare, ce partage du pouvoir. J'ose encore lui suggérer que devant son agenda rempli – elle le brandit sous mon nez comme la preuve absolue de sa compétence – il ne saurait être question pour moi de lui causer le moindre embarras. Je décide donc de la rappeler en cas d'urgence absolue. J'oublie déjà son visage, mais je sais qu'elle n'oubliera pas mon nom...

Qu'il est doux de croire en sortant de l'IUFM que nous avons appris que tout reste à apprendre et que pour cela nous détenons enfin le titre suprême de « professeur ». Mais au-delà du chemin Launay-

Violette, l'écho de nos compétences ne retentit pas. La HIÉRARCHIE est l'âme de l'Éducation nationale, et qui ne sait s'y plier va au-devant de maux de ventre chroniques – Confucius l'aurait sûrement dit s'il avait enseigné à notre époque.

Chaque chef a son sous-chef et il en va ainsi de la litanie des gens de pouvoir – quel pouvoir ? – du texte ministériel à l'injonction de la circonscription, il en va des BO comme des télécopies, seuls les écrits restent c'est bien connu. Les services d'archives ont de beaux jours devant eux. Il convient de lire chaque mot, de se plier aux recommandations quand elles ne deviennent pas des ordres d'obtempérer, de s'habituer à demander toute chose en trois exemplaires, de respecter les règles d'un jeu qui n'amuse que ceux qui ont du temps à perdre.

Face à dix-huit élèves, l'initiative et le temps de réaction doivent être immédiat, pour l'intendance administrative il est toujours possible de se faire taper sur les doigts – comme du temps de l'école de Jules. Selon la circonscription les textes sont lus différemment, si l'on parle pour les uns de recherche pédagogique, pour d'autres il s'agit de formulaires à remplir. Si l'on convient d'objectifs, les moyens de les atteindre peuvent devenir totalement dissuasifs au risque de remettre chacun à sa place. Le problème est que les places ne sont pas définies de la même façon pour tous. Il faut savoir que l'on peut se heurter tout simplement au problème suivant : sortir de l'IUFM signifie avoir une formation au rabais, surestimée, surévaluée au point de nous faire croire que l'on détient le certificat d'aptitude au professorat des écoles. Malheur à ceux qui n'ont pas compris que seul

l'inspecteur de irconscription décide de notre aptitude. Certes certificat il y a, on peut l'encadrer si l'on veut – c'est moins beau que les palmes académiques mais il faut un début à tout –, mais comme un beau Pascal délavé, si la monnaie ne vaut rien seul le papier reste, on peut le recycler bien sûr... C'est à lui – ou elle, c'est selon – que revient le droit de déclarer la note que l'on mérite. Où en sommes-nous des belles paroles sur l'évaluation des compétences, sur le mal-fondé des notes, sur le comportement de « métier d'élève » qu'elles développent chez l'individu? La réalité est là, les exigences administratives et la crainte de la sanction qui se paie en kilomètres lors de la future nomination, en accessibilité aux postes parus au mouvement, en avancement freiné, en auront raison de la volonté de professer dans les écoles.

Aujourd'hui, je suis loin de mes dix-huit élèves, de ma cour et de ses marronniers. L'école a repris sans moi cette fois. Quelques jours ont suffi pour que je prenne de nouveau le temps de prendre le temps, pour que je retrouve le sens que je voulais donner à ce métier. C'est très dur, très lourd, dés-structurant, il n'y a aucune certitude si ce n'est celle

d'être et de rester soi-même. Seuls les enfants nous rendent notre liberté face au système, en devenant libres à leur tour, aptes à décider de leur vie, de ce qu'il est bon d'apprendre pour eux-mêmes. Voir un enfant écrire, même dix lignes, vaut la peine d'y retourner le lundi.

Lors du dernier atelier d'écriture, la sonnerie de la récréation retentit et j'entends alors : « Laisse-nous encore écrire, s'il te plaît ! » Tant pis pour ma note, mais si ces dix-huit enfants veulent écrire le jour de l'inspection au lieu de réciter les règles grammaticales ou tomber dans les pièges orthographiques que nous aurions préparé à l'avance... Je leur fournirai l'encre pour leur stylo et le papier pour l'y coucher.

Toute ressemblance avec une professeur des écoles qui a le spleen n'est nullement fortuite. Aujourd'hui, autre rentrée, autres lieux, autres enfants... Mais, c'est une autre histoire...

ELLA FAYDNUIX

Enseignante, maîtrise en sciences de l'éducation

1. Institut universitaire de formation des maîtres.

L'ART À PARTAGER DANS LA DOULEUR : UNE EXPÉRIENCE AU CŒUR DE LA MORT

YAURAIT-IL un moyen de ne pas souffrir dans la vie ? Maintes fois nous y passons et c'est toujours nouveau chaque fois. Que dire alors devant la maladie et la mort ? Dans un hôpital, dont le public vient d'un milieu très pauvre, où les fragilités se trouvent à découvert, une hardiesse s'est fait jour : l'Art est venu s'infiltrer, sinueux et beau. Des larmes et des pleurs y sont essuyés dans les pincesaux que nous choisissons pour peindre nos jours et nos douleurs.

Voilà l'effet magique de ce rêve en couleur et aux formes variées. Des rêves souvent contaminés par les leçons profondes issues de marques mortelles. Un coup de pinceau par-ci, un coup de bistouri par-là, et surgit le nouveau modèle d'une vie invraisemblable. Boris Cyrulnik¹ nous parle de ce moyen quasiment divin de représenter le deuil, la perte, par l'art. Les artistes, nous affirme-t-il, « seraient proches des surhommes ». Et c'est pourtant, justement, le vide de la souffrance, le manque de ces pouvoirs surnaturels, qui

préluderaient au don créateur, pour essayer de faire resurgir l'image perdue de l'être aimé.

Dans cette transversalité d'usages, nous nous retrouvons abîmés et frôlons les abîmes. La montée et la descente des aiguilles qui cousent le drapeau de la victoire sont souvent les mêmes que celles de la chirurgie. Et pourtant, on remarque souvent la merveille d'être souriant devant un produit – peinture, sculpture –, alors que dans les salles de chirurgie, les sourires ne sont ni toujours sincères, ni toujours présents. Les larmes reviennent encore, parfois par euphorie, parfois par détresse : mais on ne rit jamais de tristesse, quoiqu'on puisse pleurer de joie.

Edmond Lipiansky affirme que « l'émotion s'attache à la fois à la représentation et à l'expression langagière »². Dans un milieu hospitalier, l'expression de fatalité est indubitablement la protagoniste de l'opéra qui se joue dans la scène mortelle. Les arts sont un essai d'humanisation retardée qui vient s'ajouter à d'autres propositions soi-disant humanisantes.

UNE PRATIQUE

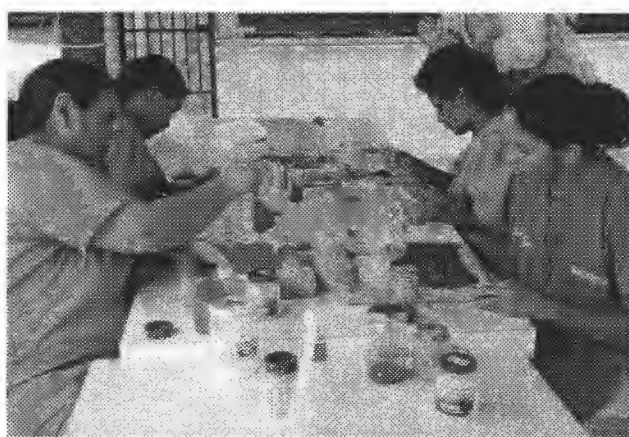
Nous avons mis en place une activité dans un hôpital public pour enfants de la ville de Fortaleza, au nord du Brésil. Une ville de deux millions d'habitants au bord de la mer, où la température ne descend, même la nuit, jamais en dessous de 32°. Un établissement dont les murs des couloirs, qui représentent un chemin de fer, sont de vrais tableaux, puisque peints par un artiste de la ville. Des couloirs encombrés d'une foule bruyante et bigarrée, bien réelle, elle. À chaque secteur de l'hôpital, une gare. À l'entrée, une phrase d'une musique brésilienne : « Le train qui arrive est le même que celui qui repart. » Des rires et des pleurs, voilà ce qu'est un hôpital ! Que de surprises à tous moments ! Les humains sont véritablement incohérents face à la fatalité. On souffre ensemble, d'accord, mais je ne veux pas que tu sois aussi malheureuse que moi car je suis la plus malheureuse de toutes.

Notre public concernait des mères d'enfants internés dans un service de CTI – centre de traitement intensif. Ce sont des femmes dont le niveau scolaire est très bas, quelquefois nul, puisque certaines sont analphabètes. Ces mères restent à l'hôpital vingt-quatre heures par jour, y compris samedis et dimanches, dormant dans des chaises spéciales – transats en toile. Des activités, encadrées par deux étudiantes, leur sont proposées trois fois par semaine par groupe de quinze. Très vite d'autres mères sont venues d'autres secteurs de l'hôpital, et même la fonctionnaire responsable s'est mise à participer au projet.

Grâce à ce mélange, nous avons pu constater une certaine hiérarchisation des maladies et, par consé-

quent, des mères. Être à l'hôpital pour une chirurgie simple n'implique pas que l'on y reste longtemps. Une mère dont l'enfant est hospitalisé pour une maladie chronique, tel que le cancer, semble être « inférieure » à une autre dont l'enfant vient pour une chirurgie plus simple et qui va bientôt partir, revenir à l'école et à sa vie dite « normale ».

L'objectif de ce travail était de percevoir, par l'intermédiaire de l'art, les représentations de la vie et de la famille de ces femmes accompagnatrices. Le projet d'art à l'hôpital a suivi une méthodologie ludique. Les travaux proposés ont été très facilement acceptés par les mères. Un prototype était présenté avant de commencer l'exécution, pour éveiller leur intérêt.



Les mères à l'œuvre.

Les résultats de cette expérience ont produit d'autres effets étonnants. Comme nous nous sommes rendus compte de cette hiérarchie entre les mères à cause des maladies, à chaque nouvelle rencontre, les mères déjà venues étaient invitées à prendre en charge celles qui n'était pas là la fois précédente afin

de leur apprendre ce qu'elles avaient fait en leur absence. L'attribution de ces nouveaux rôles les a bousculées, car celles qui se montraient supérieures ont appris à sentir la douleur des autres en se rapprochant d'elles grâce à l'art. Par ailleurs, les mères qui, au début, faisaient des détours avant d'arriver près de l'atelier, ont commencé à s'approcher plus aisément. Nous avons pu observer que ces mères ont adopté une attitude plus positive les unes à l'égard des autres.

La fierté de ces femmes à montrer les résultats de leurs travaux a concouru aussi à nous intéresser au choix des nuances. Au début, les travaux de peinture et les dessins se résumaient à des tonalités foncées, grisâtres. Curieusement, après plusieurs activités jointes aux stratégies de convivialité – où ces femmes ont pu exprimer des sentiments négatifs et positifs les unes devant les autres – nous avons perçu une différence dans leur choix de couleurs, maintenant plus radieuses, moins agressives. Les mains ont gagné aussi un peu plus d'agilité, ce qu'elles ont pu relater lors de rencontres hebdomadaires. Leur toucher réveillé, elles ont retrouvé le sens des caresses envers leur enfant malade. Elles ont pu se rendre compte de cette « gravure » invisible faite d'amour et de câlineries qui existe dans le rapport familial, même si la vie semble ne plus rien leur promettre.

TÉMOIGNAGE DES FORMATRICES

Cette rencontre avec l'art a touché également les étudiantes qui ont réalisé ce travail :

Tania : « Chaque retour que je fais vers le passé, dans ma mémoire, est activé par mon activité artistique qui

me renvoie ma propre image. Très tôt, je me suis retrouvée sans mère car la mienne s'est suicidée. Aussi, je me suis souvent sentie solitaire et à problèmes : orpheline, asthmatique, laide, je me situais en marge des autres enfants. J'ai cherché au début, par l'intermédiaire du modelage, à créer un monde rassurant et personnel. Ainsi, j'ai élaboré des châteaux, des princes et princesses avec de la pâte à modeler. Peu à peu, j'ai enrichi ce monde avec des morceaux de bois transformés en personnages et des poudres magiques. Dans la douleur de ma vie, j'ai perçu les couleurs des personnes, vertes, bleues, oranges, grises... Créer, ça fait mal, ça réactive des souvenirs cachés au fond de la mémoire, mais ça soulage aussi. Si la création est liée à l'angoisse, cela rend concrétisation de l'œuvre plus facile. Dans la toile de mes sentiments, j'ajoutais des techniques dans un mouvement délicieux et magique pour arriver à l'œuvre. Transformer la douleur en art, cela n'est pas difficile mais exige courage et sensibilité. L'art possède un pouvoir guérisseur lorsque la douleur se transmet dans les œuvres. J'ai toujours cherché de l'harmonie dans mon travail. Et aujourd'hui, après avoir parcouru tant de couleurs et de sentiments, je vois l'importance de l'art dans ma vie, cet art qui m'accompagnera toujours. »

Leoneide : « Revenir sur mon passé c'est revenir sur les menaces de ma mère et les câlineries de mon père. Petite, je croyais que ma mère me haïssait, tant je la voyais jalouse de mon père. Lui, il me faisait penser aux études. Elle, elle me disait de trouver un bon mari. C'est mon père qui m'a donné mon premier tableau avec une trousse pleine de craies de

toutes couleurs. Mes heures d'« homme des cavernes » étaient finies. Ce n'est que plus tard que j'ai pu comprendre le mythe platonicien mais depuis toujours, je me percevais dans l'ombre. Arrivant à l'hôpital, devant les mères angoissées par l'attente d'un résultat toujours imprévu, je suis revenue au passé de mes retours d'école : maman m'attendant, dure, devant la porte de chez nous. À l'hôpital, il fallait montrer aux mères des couleurs nouvelles et possibles. Je pensais souvent à mon premier tableau, ma première trousse. Mon père est mort précocement, mais l'art est imprégné dans mon âme pour toujours : l'art de faire du beau même quand la vie nous dit non. »

ALORS, L'ART RENOUVELLE-T-IL LA VIE ?

La beauté n'est pas toujours associée à de belles

choses. En passant par Rouen, dans le nord de la France, les cimetières américains font un tableau magnifique sur la route : des croix blanches ressortant sur la verdure impeccable de la broussaille française. Est-ce de l'art ? L'art se cache derrière nos larmes, l'art se fonde sur l'angoisse, l'art est alchimiste, tel que l'exprime Baudelaire : « Tu m'as donné ta boue, et j'en ai fait de l'or. »

SANDRA-MAIA FARIAS VASCONCELOS
Doctorante en sciences de l'éducation, Fortaleza (Brésil).
avec TÂNIA MADRUGA et LEONEIDE COLAÇO

1. *Un merveilleux Malheur*, Odile Jacob, 1999, pp. 190-191
2. In BARBIER (J.-M.) & GALATANU (O.) (sous la direction de), *Action, affects et transformation de soi*, PUF, 1996, p. 125.
3. L'hôpital n'est pas climatisé, hormis les salles d'opérations.

ÉLOGE DE LA RAISON POLÉMIQUE

LORSQUE l'on parle de science, de la Science, prestigieuse, nous sommes assez enclins, avec toute la naïveté et l'admiration du profane, à lui attribuer quelques vertus telles que l'évidence découlant d'un raisonnement rigoureux et s'imposant à l'esprit ou la solidité d'énoncés issus d'une discussion prudente et équilibrée, de résultats recueillis à l'aide d'une méthodologie assurément méticuleuse. Certes, K. Popper a bien insisté sur le caractère réfutable des théories scientifiques, T.-S. Kuhn a montré que l'on pouvait repérer une succession de paradigmes orientant les discours théoriques, P. Feyerabend a largement développé l'idée qu'on devait faire aveuglément confiance à la science¹, mais tout de même, nous sommes chaque fois éblouis par tant de maîtrise et nous restons cois.

À ceux qui se trouvent dans un tel état de fascination, je vous propose de tenter un remède simple : la lecture du livre cosigné par Jean-Pierre Changeux et Paul Ricœur,



*Ce qui nous fait penser. La Nature et la Règle*². Le dialogue qu'ils développent, la façon dont ils échangent sans aucune complaisance, chacun tenant sa position avec fermeté afin d'obliger son interlocuteur à préciser son point de vue, à le dépasser pour tenter de faire émerger un discours commun au neurobiologiste et au philosophe, fait voler en éclat une représentation naïve de la science, puisant dans un héritage cartésien et positiviste mal intégré, mal compris.

À les lire, il apparaît que la polémique théorique développée dans le cadre d'une éthique de la communication se révèle être le fondement d'une science ouverte, non cloisonnée. Ce que les auteurs développent tout au long de leurs échanges sur les rapports entre les approches neuronale et phénoménologique de la pensée ou sur les fondements de la morale, aucun d'entre eux n'aurait pu l'inventer seul. Une écoute, une discussion sans concession dans laquelle chacun pousse son interlocuteur dans ses retranchements pour tracer le chemin d'une compréhension

mutuelle, caractérisent l'ouvrage. Je n'ai pu m'empêcher de me demander ce qui avait amené ces deux illustres savants à se lancer dans une telle joute théorique et philosophique. M'est alors revenu à l'esprit le propos de Montaigne dans le livre troisième de ses *Essais*. Chapitre VIII, « De l'Art de conférer », où il écrit qu'il préfère être contraint par un interlocuteur à reconnaître son erreur que de se voir approuvé par des esprits paresseux.

Au terme de leur riche et disputée discussion, dans le court texte, intitulé *Fugue*, qui clôt le livre, les deux auteurs écrivent : « Un dialogue sur la "voix humaine" – ce jeu d'orgue qui mime le timbre de la voix, retient la mélodie du chant et donne à rêver ensemble, en dehors de toute parole – n'épuisera jamais le débat d'idée sur les rapports de la science et de l'éthique. Il ne peut se refermer sur lui-même. S'il offre à penser, il aura atteint son but. »

Ambitieux et sage projet, l'échange de vues proposé par J.-P. Changeux et P. Ricoeur donne effectivement

beaucoup à réfléchir, à apprendre. Il illustre à mon sens tout ce que le « combat » théorique et philosophique interdisciplinaire apporte à notre connaissance. En malmenant les frontières, en obligeant les interlocuteurs à fonder un langage commun, il contribue à une meilleure compréhension de notre complexe existence.

BENOÎT HUET

*Professeur agrégé d'éducation physique
et sportive, docteur en sciences de l'éducation*

1. POPPER (K.), *La Logique de la découverte scientifique*, Payot, 1990.

KÜHN (T.-S.), *La Structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 1983.

FEYERABEND (P.), *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Seuil, 1988.

2. CHANGEUX (J.-P.) et RICŒUR (V.), *Ce qui nous fait penser. La Nature et la Règle*, Odile Jacob, 2000.

CANDIDATURE¹

POUR avoir fréquenté comme « candidate » durant quinze ans environ le cercle des commissions de spécialistes avant d'être – par défaut – recrutée comme maître de conférences à l'université; et fréquenté à nouveau ces mêmes commissions durant huit ans avant d'être recrutée – par défaut aussi –, comme professeur, j'ai acquis, malgré moi, une longue expérience en la matière. Aussi, quand j'ai vu l'annonce de ce film, mon intérêt n'a fait qu'un bond.

En plus, le film se déroulait à la faculté d'Angoulême (enfin, c'était dit pour le cinéma, pour éviter les établissements trop reconnus) : or, il y a bien une petite université là-bas, et je l'ai même vu naître, au cœur, précisément, de l'hôpital psychiatrique dans lequel j'officialiais à l'époque : faute d'un nombre suffisant de malades – les critères d'admission et de mise à l'écart s'étant au fil du temps modifiés –, il fallait remplir les locaux libérés. Ce sont alors des étudiants et enseignants universitaires qui ont été appelés en

renfort pour remplacer les précédents occupants et rentabiliser les structures, parmi d'autres pavillons toujours destinés à leur usage psychiatrique, le réfectoire hospitalier s'ouvrant conjointement en restaurant universitaire : belles rencontres en perspective !

C'est sous ces auspices, remuant ces bruyants souvenirs – de ceux qui n'en finissent pas de revenir –, que j'ai reçu puis regardé ce film. Je m'attendais, je l'avoue, non à y revoir des images du cadre psychiatrico-universitaire que j'avais connu, mais à y retrouver les ingrédients habituels de ce genre de situations, les rapports d'allégeance et de pouvoir, les effets de stratégies de longue date qui animent les carriéristes et leurs (futurs) patrons ainsi que l'atmosphère très spéciale qui baigne les commissions de spécialistes lors des auditions, lorsqu'ils se trouvent face à un candidat qu'ils reçoivent pour faire semblant de jouer le (cruel) jeu de l'ouverture – mais qui n'est pas « leur » candidat : il faut bien donner le change et se donner bonne conscience en (dé)montrant que cette

personne ne serait pas à sa place sur le poste convoité – taillé, il est vrai, pour un autre. Facile, même quand le candidat est brillant, même, et d'autant plus s'il se trouve, par un pernicieux hasard, sur mesure aussi, cela arrive, à savoir en « prêt-à-penser », pour le poste en question : de la condescendance ennuyée, pas toujours polie d'ailleurs, à l'essai de déstabilisation qui marche toujours dans de telles circonstances *via* le mépris... la gamme est en fin de compte assez limitée, connue, insoutenable. Alors, quand on franchit le

Rubicon et que l'on passe – rarement on le voit par véritable mérite –, d'un bord à l'autre, beaucoup se « vengent » souvent, curieusement, les ex-candidats locaux, ceux qui n'ont guère connu dans la durée cette situation car gagnée d'avance et à l'avance et qui font subir aux suivants, sans même toujours s'en rendre compte, ce qu'ils ont évité eux-mêmes. C'est la porte ouverte au cynisme et à tous les « coups bas » comme le sous-titre l'article de Louis Guichard² présentant ce film pour la télévision, coups bas qu'il qualifie – par



Quoi pour votre défense ? Vite, s'il vous plaît...

dérision, par ignorance, par provocation... ? – de comiques. Il est vrai, il ne parle que d'un film. Pas d'un fait divers³.

Dans cette fiction, donc, on retrouve des éléments de ce tableau. Un président de commission de spécialistes (et non de jury, comme il est dit par erreur) plus vrai que nature. L'ambiance plombant le candidat malheureux, les conflits dans l'assistance, les membres de la commission qui se chuchotent un peu fort dans l'oreille leurs petites histoires pendant que le candidat, isolé et de plus en plus mal, bafouille pour les murs. Il y a celui qui y va au culot car il sait que les jeux sont d'avance pipés et qui n'a rien préparé mais qui, emballé par sa glose et envolé dans ses passions théoriques, ne s'en aperçoit guère sur le moment; il y a celle qui se plonge dans sa feuille et qui, sur le suspens d'un autre insidieux papier transmis de proche en proche (« Trois minutes! »), perd contenance. S'y dévoilent les mouvements de mesquinerie et les attitudes d'humiliation comme le remarque Louis Guichard que je cite, ainsi que les bassesses et le cynisme, la rancune et les représailles...

Mais si Emmanuel Bourdieu (fils de Pierre), avait en cette affaire des comptes à régler, comme le suggère encore Louis Guichard, ce qui, compte tenu du milieu, est possible, il passe pourtant à côté de l'essentiel. Car son message se noie vite dans des incohérences – ne serait-ce que géographique: d'une gare TGV à une fac dans la même ville, le trajet n'est pas

si long; et d'Angoulême à Jarnac il n'y a guère qu'une demie heure maximum de route, même avec intempéries et bouchons éventuels – et, tombant dans le quasi vaudeville, il perd de la crédibilité, manquant par là de percutance! À trop hésiter entre dénonciation et fiction, ce film en effet masque finalement l'une par l'autre: chacune va desservir l'autre au lieu de la servir. Sortant du sujet, le film verse alors vers une comédie exagérée, voire une farce – est-ce cela qui a valu le qualificatif de « comique » dont l'a affublé le journaliste? – alors que le terrain était *a priori* propice – sinon demandeur (enfin, en partie) – pour, par un tel biais, contribuer à mettre à jour des pratiques qui ne sont que trop fréquentes et souvent méconnues. Pour ma part et face à des sujets si délicats, je préfère tenter d'appliquer la devise que vient de m'offrir André de Peretti: « L'espérance est un défi d'espièglerie! » Nous en sommes malheureusement loin, et c'est bien dommage.

MARTINE LANI-BAYLE

1. Film français de 45 mn, réalisation et scénario Emmanuel Bourdieu, distribution Magouric, 2001.

2. Cf. *Télérama* n° 2703, 31 octobre 2001, p. 48.

3. Signalons qu'un collègue s'est suicidé dans l'enceinte même de l'université, désespéré après une décision d'une commission de spécialistes le concernant, cf. LE GRAND (J.-L.), *Histoire de vie collective et éducation populaire*, L'Harmattan, 2000, p. 153.

HISTOIRE DE VIES, HISTOIRE DE SENS

Récits de vie de doctorants et d'enseignants

« Quelle merveille que cela ; quand on exprimait bien quelque chose de soi, ne serait-ce qu'une émotion, du même coup on exprimait une part de la vie d'autrui. »

GABRIELLE ROY¹

LES DEUX livres qui suivent illustrent bien les pratiques des histoires de vie au Québec dans le secteur de l'éducation. Hasard ou coïncidence, ils ont d'abord été des thèses de doctorat² présentées la même année, soit en 1994, l'une à Québec, l'autre à Montréal, et réécrites par la suite pour un public plus large.

BOURDAGES (L.), *La Persistance aux études supérieures, le cas du doctorat*, édition revue et augmentée, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001. *La Persistance au doctorat. Une histoire de sens*, Presses de l'Université du Québec, 1996.

CONDAMIN (A.), *Au risque d'être soi. Crise profes-*

sionnelle: des enseignants se racontent, Éditions Septembre, coll. « Libre cours », 1997.

Ces deux livres ont plusieurs points en commun. Parlons d'abord des ressemblances pour ensuite donner à chacun l'espace qui lui revient.

Un souffle commun ou plutôt un essoufflement partagé: d'un côté celui des enseignants qui traversent une crise professionnelle et de l'autre, celui des étudiants inscrits à un doctorat qui cheminent difficilement, mais « persistent et signent ».

Une démarche et une méthode similaires de part et d'autre: les deux auteurs, Louise Bourdages et Andrée Condamin, sont sujets de leur recherche tout en étant chercheur, elles font respectivement leur récit de vie, l'analysent et l'interprètent et demandent à d'autres personnes qui vivent une expérience analogue à la leur de faire un récit autobiographique qu'elles analysent et interprètent. Sur la question de la persistance au doctorat dont traite Bourdages, trois

hommes et trois femmes participent à la recherche. Sur la question de la crise professionnelle sur laquelle se penche Condamin, huit enseignants font leur récit. Dans les deux cas, le nombre total des récits inclut celui de la chercheuse. La méthode des histoires de vie est donc mise en avant par l'une et l'autre.

Une approche apparentée dans les deux cas : Bourdages – qui s'inspire de Frankl et de Merleau-Ponty – nous rappelle que de l'intérieur de la perspective phénoménologique il n'y a pas un rapport de dualité entre le chercheur et l'objet de sa recherche : l'observation ou l'analyse transforme aussi bien le sujet que l'objet.

Condamine, qui a un coup de foudre méthodologique en découvrant Moustakas et la méthode heuristique, confie : « Dans ce type de recherche, le chercheur doit fouiller le plus profondément possible en lui-même pour saisir son propre rapport à l'expérience qu'il cherche à cerner et poursuivre inlassablement cette quête intérieure, sachant qu'il aura accès à la compréhension d'autres personnes uniquement si l'espace ouvert en lui-même permet une résonance d'une expérience à l'autre. L'expérience du chercheur deviendrait ainsi le creuset où d'autres expériences pourraient se déposer et se fondre jusqu'à ce que surgisse la lueur d'une compréhension nouvelle sur la structure et le sens de l'expérience vécue. » (pp. 14-15)

Un leitmotiv identique dans les deux projets : la recherche de sens à partir du dévoilement, pour reprendre le mot de Heidegger, de l'expérience telle que vécue et narrée par le sujet. N'est-ce pas « la relecture dans le présent de son expérience passée qui

gouverne le projet actuel de l'individu ? », comme le rappelle Louise Bourdages en évoquant Ricœur. Chaque sujet se raconte, tente de se dire et en se disant donne sens à ce qu'il est et devient. Le trajet revisité se déploie comme projet, au sens où en parlait Sartre lorsqu'il disait que l'essence de l'être humain ne précède pas son existence mais qu'au contraire, c'est en existant, en sortant de lui-même par un projet, qu'il se construit, de sorte que l'existence précède l'essence. Ainsi l'*autopoïèse* de Varela, évoquée par Bourdages, règne sur les récits de vie comme une déesse romaine qui aurait oublié ses origines grecques et le nom qu'elle portait dans l'Olympe. A-t-on suffisamment dit à quel point la pratique des histoires de vie est redevable à la phénoménologie, celle d'Husserl, de Heidegger et de Merleau-Ponty, et à l'existentialisme de Sartre et de Camus ?

Dans quel sens s'enracine ce projet doctoral au cœur du doctorant pour que, malgré les difficultés, il parvienne à son terme, la rédaction de la thèse pétrissant autant l'étudiant que l'étudiant pétrit sa recherche ? Et quel est ce projet insensé qui laisse l'enseignant pantois de sens devant une classe où il ne reconnaît ni l'autre ni soi-même, temporairement égaré dans une zone de liminalité où le sens semble interdit et mal en point, tant et aussi longtemps que la traversée du miroir n'est pas faite, et que le sens ne se relève (remet) pas de toutes ces fractures ?

Enfin, les deux livres parlent du mitan de la vie adulte et de cette crise développementale qui guette chacun. Dans les deux cas, les sujets qui participent aux deux recherches sont au mitan de leur vie, ce temps de la vie adulte décrit par Carl Jung comme

une période où le processus d'individuation est à l'œuvre, comme un temps où il y a « un retournement, une réorganisation des forces psychiques [...] le déplacement de la lumière provoque un renversement des valeurs et entraîne que les vérités du début de l'existence humaine apparaissent souvent comme un mensonge au milieu de la vie [...]. C'est ce renversement qui donne lieu à la transition du mitan »³. Chez Condamin, le lien avec le mitan est explicite; elle explique le malaise des enseignants en faisant appel à la pensée de Jung: « La *persona* est nécessaire, mais, si elle se rigidifie, elle devient étouffante, mortelle, car elle constitue une concession énorme au monde extérieur, un vrai sacrifice de soi-même. L'individu se conformant aux normes de la société qui l'entoure est amené à s'éloigner de lui-même et à "abandonner en jachère une partie de son être", partie qu'il sera nécessaire de retrouver et de "cultiver" pour avoir accès à la totalité de ce qu'il est. »⁴

Si dans la recherche de Bourdages et dans celle de Condamin, le souffle, la démarche, l'approche, la quête de sens et l'âge des sujets sont apparentés, chaque ouvrage a ses caractéristiques propres.

LE SENS DE LA PERSISTANCE AU DOCTORAT

Le livre de Louise Bourdages est divisé en trois parties. Une première présente le contexte de l'étude et le récit de l'auteure, récit qui lui a permis de préciser son sujet de thèse:

« L'idée de construire l'objet de recherche autour du sens de l'expérience doctorale dans la vie de l'individu

a surgi à travers l'écriture et l'analyse de mon propre récit de vie. » (p. 65)

La deuxième partie présente le récit des cinq autres personnes, analysé sous les rubriques suivantes:

- Le contexte sociopersonnel de la personne en fonction de son origine sociale et de ses intérêts, ses buts et ses valeurs.

- Le contexte socioprofessionnel qui comprend le cheminement professionnel et de formation

- Le contexte des études doctorales qui recouvre les trois points suivants: le sujet de la thèse, les relations avec l'environnement d'étude – soit ses relations avec le directeur de thèse et les autres membres de la faculté, et ses relations avec son milieu professionnel et sa famille – et enfin, le temps et la durée des études.

En troisième partie, l'auteur expose les résultats qui émergent de l'étude des six récits. Ainsi, la durée des études doctorales est-elle reliée aux conditions dans lesquelles l'étudiant réalise son doctorat, au domaine d'étude, au type de recherche effectuée et à la méthodologie choisie, ainsi qu'à la représentation symbolique et à la valeur attribuée à cette expérience par l'étudiant. Bourdages insiste sur une expérience partagée par tous les protagonistes, à savoir le temps d'incubation nécessaire: « Au fil de mon expérience doctorale, j'ai constaté que les périodes de temps réel consacrées à la recherche sont tout à fait relatives, dans le sens où, par exemple, le temps de réflexion est souvent hors de notre contrôle. Le sujet d'une thèse de doctorat nous habite constamment, il devient même une obsession à certains moments. Le processus de réflexion est parfois inconscient, mais si nous y prêtons attention, nous nous rendons compte que

notre esprit est presque constamment préoccupé par cette recherche. » (p. 126).

Dans les temporalités hachurées qu'impose la vie quotidienne, l'expérience doctorale s'avère une façon d'habiter son temps qui transcende la simple gestion du temps. Être et temps (*Sein und Zeit*) établissent de nouvelles connivences.

De cette recherche, il ressort également que les difficultés de l'expérience doctorale rencontrées par les sujets sont sensiblement les mêmes que les difficultés reconnues dans les travaux de recherche sur la question qui ont été recensés : la solitude, le manque de temps pour travailler à la thèse, l'anxiété ou l'angoisse face aux échéances et à l'ampleur du travail d'analyse et d'interprétation. » (p. 128) Parmi les difficultés reconnues, la motivation et les difficultés financières ne se trouvent pas chez les sujets, et pour cause : ils ont un travail rémunéré. Toutefois, de nouvelles difficultés apparaissent : d'abord le choix du sujet de la thèse, processus complexe auquel il faudrait sensibiliser les potentiels directeurs de thèse ; ensuite, la relation avec le directeur de thèse (nous y reviendrons) et enfin, l'expérience doctorale en tant qu'expérience initiatique, vue comme un rite d'initiation dans la microsociété qu'est le milieu universitaire.

Je citerai plus longuement les propos de l'auteure sur la relation avec le directeur de thèse, préoccupée que je suis de souligner l'importance d'offrir des environnements pédagogiques de qualité aux étudiants qui poursuivent des études avancées. Après avoir énuméré que les chercheurs en la matière reconnaissent « la complexité entre les demandes de la tâche

cognitive et le développement d'une relation interpersonnelle entre le directeur et l'étudiant » (p. 130), Bourdages souligne les deux difficultés suivantes : le manque de vision commune des professeurs et la méconnaissance réciproque des attentes : « Enfin, il existe parfois une méconnaissance des attentes des étudiants et de celles des directeurs de thèses vis-à-vis des besoins de chacun dans cette situation de supervision [...]. Il nous apparaît qu'une grande partie de l'insatisfaction provient du manque de clarification de ces attentes, de part et d'autre. » (p. 131)

Elle reconnaît que la situation relationnelle est complexe puisque le directeur de thèse cumule des rôles d'accompagnement, de supervision et d'évaluation. Cette difficulté l'entraîne à se demander quelles sont les compétences que l'on devrait attendre d'un directeur de thèse : « Au-delà du fait d'avoir soi-même vécu l'expérience doctorale, d'avoir obtenu son diplôme et de faire partie des "initiés", qu'est-ce qui autorise quelqu'un à superviser un étudiant de doctorat ? Est-ce suffisant d'avoir réalisé une recherche pour bien accompagner l'étudiant dans sa démarche ? Quelles autres compétences nécessite cet accompagnement ? » (p. 132)

Au total, le sens et la persistance au doctorat sont « un phénomène qui touche toutes les dimensions de la vie d'un individu : intellectuelle, affective et sociale » (p. 143) et où s'exprime une dynamique personnelle de sorte que l'expérience doctorale apparaît « comme un reflet ou une partie de l'image de l'ensemble de notre vie. Cette expérience reflète nos façons d'être tant dans notre rapport à nous-mêmes que dans nos rapports avec les autres et aussi notre

rapport à la science, à l'écriture et à la créativité. » (p. 148)

Proposant un modèle de la persistance, elle conclut que l'expérience du doctorat est, pour les personnes qui ont fait leur récit, une occasion de s'actualiser, d'aller au bout d'un sujet, au bout d'eux-mêmes, qui confère un sentiment d'accomplissement personnel.

Tandis que l'ouvrage de Louise Bourdages s'impose par la clarté et la rigueur de l'écriture, avec Andrée Condamin les mots retrouvent une dimension affective qui confère au texte une dimension littéraire.

LE RISQUE D'ÊTRE SOI À TRAVERS UNE CRISE PROFESSIONNELLE

Le livre d'Andrée Condamin se divise aussi en trois parties : le récit de l'auteure, une analyse des récits des enseignants et un dernier chapitre sur le sens de l'enseignement.

Tout comme Louise Bourdages étudie de l'intérieur son propre chemin vers le doctorat, c'est de l'intérieur que Condamin côtoie la crise professionnelle de l'enseignant et le lecteur appréciera, chez l'une comme chez l'autre, la profondeur et la qualité du récit personnel.

D'emblée, Condamin reconnaît que : « La remise en question professionnelle n'[est] qu'un aspect d'une remise en question beaucoup plus large [...]. » (p. 59)

À mon avis, ce constat est important et nous oblige à ne plus endosser le clivage répandu où le *burn-out* est délesté du poids des autres zones de vie qui composent la structure de vie d'un individu. À travers les

récits, l'auteur constate que les sujets ne vivent pas les choses de la même manière : deux n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement, cinq autres y ont pensé sérieusement, soit à cause d'éléments extérieurs qui leur pèsent lourd (pour deux d'entre eux), soit à cause d'un bouleversement intérieur (pour trois sujets) ; un seul a quitté l'enseignement pour y revenir par la suite. Nonobstant la singularité de l'expérience, se lèvent des convergences que l'auteure décrit comme suit.

D'abord, le projet initial s'est effrité et les sujets ressentent un désir d'être – eux-mêmes – comme s'ils s'étaient perdus à travers l'exercice de leur profession : « Ainsi j'étais constamment en décalage de moi-même. Et plus je courais pour ne pas me rejoindre, pour ne pas entendre les craquements intérieurs, plus ils faisaient leur travail de sape par-dessous. » (p. 65-66)

Ici, la crise apparaît comme un révélateur, au sens photographique du terme.

« Les récits témoignent de la mise au jour d'un désir fondamental, "un désir d'être" [...]. Être soi, dans le présent [...]. Être soi comme récepteur et acteur d'une histoire en déroulement, histoire qui s'est tissée et se tisse dans un entrelacement à celles d'autrui. » (p. 61)

Bref, le malaise exprime une détresse fort saine : « [...] la crise, dit-elle en citant Artaud, n'apparaît pas comme "une maladie passagère dont il faut se guérir", mais comme une phase indispensable à la croissance des personnes. » (p. 82)

Ensuite, Condamin décrit la période de la crise telle qu'illustrée par les différents enseignants sous les rubriques suivantes :

– Les reflets illusoires – première étape –, dans lesquels le miroir renvoie une image méconnaissable.

– Les blessures et les brisures, du miroir comme de soi-même – deuxième étape –, lorsque le miroir se réfracte précisément parce qu’il nous réfracte.

– Le contact avec soi et l’apaisement – troisième étape –, une fois le miroir traversé, étape de réconciliation qui génère une nouvelle construction du self. Sans le savoir, la description faite ici reprend le modèle – élaboré par Murray Stein⁵ – de la liminalité psychologique en trois phases correspondant à la séparation de l’ancien *self*, à la liminalité proprement dite et à la reconstruction du *self*. Le risque de cette traversée du miroir n’est plus celui encouru par Narcisse mais celui d’être soi, par opposition à n’être que ces pâles reflets renvoyés par le miroir lorsque le *self* se satisfait de se conformer aux attentes des autres (intériorisées). Ailleurs, Bernice Neugarten a insisté sur la révolution opérée au mitan de la vie : ce n’est plus de l’extérieur que l’adulte dirige maintenant sa vie, mais de l’intérieur. Mû par un besoin d’intériorité croissante, l’adulte du mitan a, en quelque sorte, à se « convertir ». Certes, le sens de la crise est de permettre cette conversion. Les naissances de la vie adulte se font à ce prix.

Que ressort-il au terme de la remise en question relatée dans les récits ? Le rôle d’enseignant est réapproprié par la personne de l’enseignant, plutôt que l’enseignant ne disparaisse ou se sente avalé par son rôle. Ceci implique le réaménagement d’un rapport avec soi qui passe par une transformation de son rapport avec les autres. C’est dire que le lien avec les étudiants se métamorphose aussi : « Les

étudiants ne sont plus vus comme un groupe homogène qu’il faut satisfaire à tout prix. » (p. 70) De plus, la seule connaissance intellectuelle n’occupe plus toute la place. L’intuition, l’affectif, le relationnel prennent leur place au sein de l’intellectuel et du rationnel de sorte que la dualité cartésienne, tenue en échec, fait de la place à une vision holistique de la (trans)formation des personnes que sont les étudiants et les professeurs. Je dirais que la thèse de la transmission aseptisée des savoirs ne tient plus et nous force à reconnaître que le message, c’est aussi le messenger. Comme le dit Condamin : « Toute la conception de l’enseignement s’en trouve modifiée, le fait d’enseigner devenant l’occasion d’un double développement, tant pour l’enseignant que pour l’enseigné, la matière enseignée étant seulement l’occasion de ce développement et non plus une fin en soi. On pourrait ainsi parler d’une chaîne éducative. » (p. 71)

Le travail de l’enseignant est resitué dans le contexte d’une personne qui traverse crise et transition, comme toute personne, et, ce faisant, fait face à la nécessité de se développer comme adulte, ce qui implique de reconnaître ses besoins, ses manques, ses limites par rapport aux autres, autres collègues, autres, étudiants :

« Dans tous les cas, un nouveau sens est apparu [...] : ce qui devient prioritaire, c’est une relation permettant un double cheminement, tant celui de l’enseignant que de l’enseigné. » (p. 73)

Condamain insiste sur l’importance « de l’ouverture d’un espace relationnel entre soi et les autres » (p. 87) et cite Freudenberg pour qui « la véritable cure à

l'épuisement professionnel, c'est l'apprentissage de l'intimité ». (p. 85) Manifestement, le sens de l'enseignement ne se situe pas d'un seul côté: il loge à une double enseigne. Voilà la conclusion majeure qui ressort des analyses des récits de vie. Et voilà sans doute un propos qu'il serait bon de voir flotter dans les classes des jeunes étudiants qui font un baccalauréat en pédagogie ou en andragogie.

EN GUISE DE CONCLUSION

J'ai aimé lire ces deux livres. Deux livres écrits par deux femmes chez qui j'ai trouvé des préoccupations d'être, de comprendre et de dire suffisamment aiguës, vivantes et dérangeantes pour qu'elles les portent et les mettent en état de recherche, et les conduisent à écrire, et à écrire encore, à raconter leur histoire et l'histoire des autres. Deux livres qui montrent la force de compréhension à laquelle peuvent conduire les récits de vie lorsque l'on se souvient de la portée de cette méthode. Tout comme en musique où la portée est le support où s'écrivent les notes, le récit prend son sens et son envol à l'intérieur des limites où il se dépose et où il s'impose, une de ses forces étant son pouvoir évocateur. Comme le dit si bien Evelyn (inspirée par Mélina, la mère de Gabrielle) citée en exergue: « Ah,

que les récits avaient le don de rassembler les gens, se dit Evelyn. Mille fois dans sa vie elle en avait fait l'expérience. Dès qu'on remue un souvenir de sa vie, par là même on entraîne les autres à en faire autant. »⁶

RENÉE HOUDE, Ph.D., professeure titulaire
Département des communications, UQAM, Montréal

1. ROY (G.), *De quoi t'ennuies-tu Evelyn ?*

2. BOURDAGES (L.), *La Persistance au doctorat, une histoire de vie*, thèse de doctorat inédite, faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal, 1994.

CONDAMIN (A.), *La Traversée du miroir ou la découverte d'un nouveau sens à l'enseignement*, thèse de doctorat inédite, département de *counseling* et orientation, faculté des sciences de l'éducation, université de Laval, 1994.

3. Voir le chapitre sur Jung in HOUDE (R.), *Les Temps de la vie, le développement psychosocial de l'adulte*, 3^e édition, Gaétan Morin éditeur, Montréal, 1999, p. 25.

4. CONDAMIN (A.), p. 81, s'inspire de JUNG (C.), *À la découverte de son âme*, Payot, 1962, p. 110.

5. Cf. MURRAY (S.), *Midlife, a jungian perspective*, Dallas, Spring Publications, 1983; également en français le chapitre sur « La Liminalité » in HOUDE (R.), *Des Mentors pour la relève*, Montréal, Édition du méridien, 1995.

6. ROY (G.), *De quoi t'ennuies-tu Evelyn ?*, 1984, p. 41.

À LA BONNE HEURE

LA *Toccata en ré mineur BWV 565*, du regretté Jean-Sébastien Bach – deux minutes, trente-huit secondes –, conviendrait tout à fait pour un œuf calibré, à température ambiante, mais comme l'œuf sort glacé du frigo, pas question ! Là, Henri lui met la petite sonate de Domenico Scarlatti, pour piano en sol mineur, la *K 450*. Avec ses trois minutes trente-deux secondes, elle accompagne dignement la cuisson de son œuf matinal, lui garantissant un blanc laiteux et un jaune sans surprise. Henri n'aime pas les chronomètres, Henri est musicien.

Il faut prendre le temps de vivre, que diable !

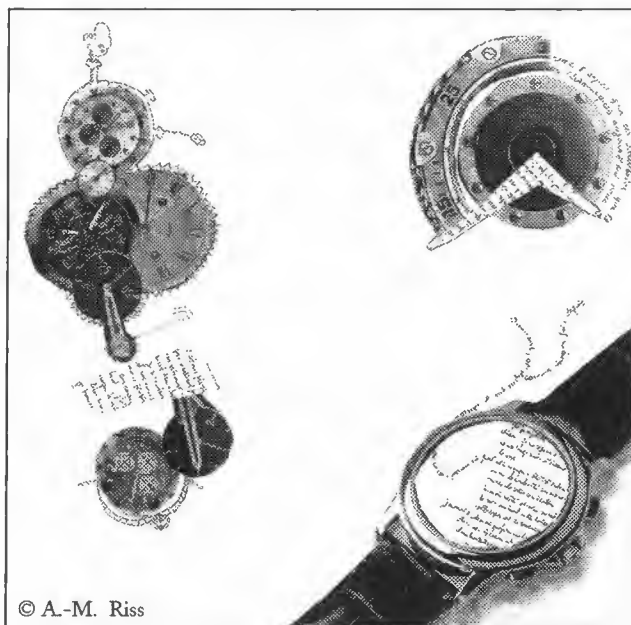
L'homme a longtemps vécu au rythme de son ombre au soleil. Il existe, paraît-il, des pays reculés où il continue. Mais pas chez nous. Après avoir repéré la marche du soleil, l'homme a longtemps contemplé les étoiles et, au lieu de composer une ode à l'infini, il a commencé à prendre des notes sur un bâton à encoches. Il a découvert des constellations, calculé des

horoscopes. Il n'en dormait plus. Tout ça a très mal tourné, si on peut dire, avec des clepsydes, des cadrans, des computs, des almanachs, des horloges à personnages et des carillons Westminster. Il est faux de dire que nous vivons de plus en plus vite. En réalité, nous comptons en unités temporelles de plus en plus courtes. Au gré des pulsations du quartz. Il y a belle lurette (belle « heurette ») que nous sommes dépassés.

Ce n'est pas ça le temps de vivre. Le temps de vivre ne se mesure pas. On essaie, remarquez, mais non, décidément, il ne se mesure pas. Le temps des travaux et des jours, comme les heures du livre d'heures, baigne dans une lumière bleutée indéfinissable. Il tourne sur lui-même et se ressemble, vingt ans sont passés et vous n'avez rien vu. Que du bleu.

Arsinoé ne veut rien oublier. Elle s'accroche. Arsinoé a gardé tous ses agendas, depuis l'enfance. Ils sont rangés dans l'ordre. Une armoire est consacrée aux photos de famille. Des boîtes sont remplies de

dessins d'enfants, de menus des grands jours, de billets de train. Elle peut vous dire ce qui s'est passé telle année, à tel moment. Qui elle a vu et ce qu'elle a fait. Elle se souvient quand elle veut. Elle continue d'écrire quelques lignes chaque jour, elle y tient. C'est sa manière de conserver les épaisseurs du temps. Le temps se garde comme les confitures, elle le met en bocaux. Elle y goûtera plus tard.



Ce n'est pas ça le temps de vivre. Le temps de vivre n'attend pas. Il passe. Fil de chaîne sur fil de trame. Les Parques tissent la vie. Chronos tresse sa corde. Vous voilà pris dans les fils. Si vous n'y prenez garde : attaché, ligoté, étranglé. Brrr.

Anne est entrée dans un projet de texture du temps. Elle a commencé par de petites choses qu'on ne voudrait pas jeter, des riens trouvés au fond d'une

poche. Elle est passée aux bouts de papier, des notes à la hâte au dos d'une enveloppe. Elle en est aux petits carnets. C'est comme un nid. Le temps lui manque, mais elle trouve toujours le temps.

Pour Paulin, le chômage a servi de déclencheur. Un premier CV à quarante-trois ans, c'est dur. Avant l'entretien avec la conseillère, il ne voyait rien à écrire. Il avait oublié. Et là, à force de remuer les cendres, la mémoire s'est rallumée. Dans des coins, cela brûlait encore.

Coralie écrit des lettres qu'elle n'enverra pas. Elle les garde. Coralie s'écrit à elle-même et n'a pas besoin de réponses. Il lui arrive d'ouvrir une enveloppe, de relire, de raturer, de réécrire.

Pour ses onze ans, les parents de Nathalie lui ont offert un vrai journal intime qui ferme à clé. Personne ne sait si elle s'en sert.

Charles et Sidonie fêteront leurs noces d'or en 2003. Depuis plusieurs semaines, enfants et petits-enfants vident les tiroirs et fouillent les archives. On a prévu un album, on va dessiner un arbre, il faut chercher des adresses. Les voilà tisserands.

On trouve même des gens qui se racontent leur vie pour comprendre ce qui va arriver. Qui décident que maintenant, c'est eux qui décident et qui se le mettent par écrit, pour être plus sûrs.

Il y a cent façons de commencer la texture. Pour certains ce sera de l'écriture, pour d'autres des mots dans un magnétophone. Que de temps passé à dire le temps passé !

Mais justement, là est l'étonnement. Les deux temps ne sont pas les mêmes. L'autre temps était épais, celui-ci est profond. La mémoire restitue des

strates, révèle des recouvrements. Quand commence le travail de remembrance¹, vous entrez dans la troisième dimension. Non seulement le temps humain n'est pas mesurable, mais en plus il n'est pas linéaire.

Arsinoé, vous savez, la fille aux confitures, quand elle relit ses agendas page après page, que peut-elle dominer? Ce qui remonte des couches enfouies, ce faisceau torsadé et nerveux lui échappe et s'éparpille en étincelles vives.

Paulin s'est engagé dans le récit de sa vie, il cherche le fil de son histoire. Il ne restitue pas le passé, il se le refigure. Le temps travaille comme l'érosion géologique. La masse d'événements de toutes natures a pris son relief. Ses temps forts, il est en train de les trouver. Ils structurent le reste. Tant pis si des mois de grisaille restent en dessous du niveau de la mer. Paulin ne trouve rien à en dire. Ellipse. Tant mieux si les

sommets se détachent sur le reste. Il a besoin d'en parler. Gros plan. Une zone effondrée? Prendre le temps de sonder, de comprendre, de trouver la ligne de faille. C'est le film d'une randonnée, parfois dangereuse, dans un paysage accidenté. Il essaie des itinéraires, il balise le chemin. Bientôt il aura dessiné la carte.

Une bonne nouvelle pour finir. Les lettres de Coralie ont été envoyées, en bloc. Cela faisait un gros paquet quand son fils les a reçues. Avec l'héritage.

Le temps du vivre et le temps du dire ne se recouvrent pas. Ils s'engendrent.

ANNE-MARIE RISS

Doctorante en sciences de l'éducation, enseignante.

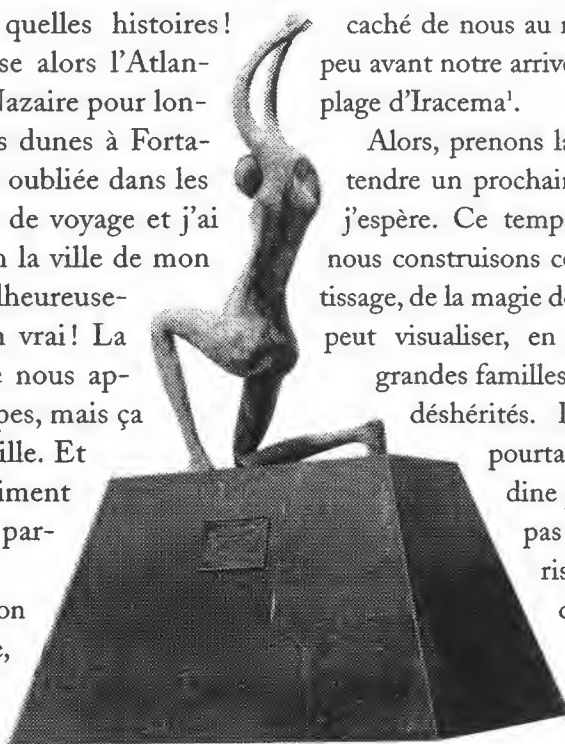
1. Vieux français pour évoquer le souvenir. On dit *to remember* en anglais.

UN COUCHER DE SOLEIL RATÉ DANS LA TERRE DE LA LUMIÈRE

En écho au journal de voyage proposé par Martine Lani-Bayle dans le numéro 2, un retour de Brésil...

QUELLE passion? Et quelles histoires! Ton langage retransverse alors l'Atlantique en sortant de Saint-Nazaire pour longer encore les murs de nos dunes à Fortaleza. Comme une bouteille oubliée dans les vagues, je relis ton journal de voyage et j'ai l'impression de voir de loin la ville de mon cœur, dans son climat malheureusement étouffant. Il est bien vrai! La climatisation artificielle ne nous apporte ni le pull ni les écharpes, mais ça permet un sommeil tranquille. Et comme les moustiques n'aiment pas le froid... Alors, c'est parfait.

Chez nous, quelle confusion entre chance et malchance, nous pouvons toujours dire *Et voilà le soleil* de Prévert. Et pourtant, ce soleil s'est



Face à la plage de Fortaleza.

caché de nous au moment juste du coucher, et un peu avant notre arrivée à son arène, dans l'agora de la plage d'Iracema¹.

Alors, prenons la peine de nous asseoir et d'attendre un prochain voyage au Brésil. Ça viendra, j'espère. Ce temps durant, brique après brique, nous construisons ce dessin amoureux de l'apprentissage, de la magie de vivre dans une ambiance où on peut visualiser, en même temps, les palais des grandes familles traditionnellement riches et les déshérités. La bienséance éphémère est, pourtant, disséminée. Si « on ne badine pas avec l'amour », on ne le fera pas non plus avec la haine, car ça risque d'éperonner l'orgueil de ceux qui en souffrent. Le souvenir posthume de ce qu'on n'a jamais voulu faire ne se réincarne pas dans une nouvelle volonté, mais si la volonté



Iracema, mère de papier de Fortaleza.

existe et n'est pas satisfaite, on risque encore de se voir morcelé selon la volonté d'autrui. Autant se mordiller petit à petit un bout du désir quasi impossible, se morfondre, pendant une seconde et

s'entamer à ne plus y croire – hors que l'âge ne nous ratatine.

Et puis un « petit » vol de trente heures et le coucher du soleil dans la terre du soleil... Comme musique de fond... Bon, on verra à la dernière seconde. Peut-être seulement le son des vagues lumineuses de la mer verdâtre de chez nous. Quant au résultat, *La Bohème*...

SANDRA-MAÏA F. VASCONCELOS²

1. Iracema est une Indienne, personnage du roman du plus grand écrivain de notre ville: José de Alencar. Le personnage d'Iracema est la mère du premier natif de notre ville et est très célèbre dans notre histoire.

2. Après la lecture du texte « Échos de Fortaleza, Brésil, au jour le jour... », paru dans le n° 2 de cette revue, pp. 126-132.

RECETTE D'UN MAUVAIS LABORANTIN SUR L'ÉCRITURE SCIENTIFIQUE

DANS une cuisine aseptisée, découper les faits en morceaux, les placer dans la marmite connaissance. Diluer. Saupoudrer de sel et ajouter des concepts. Bien fermes les concepts, sinon ils perdent trop vite leur texture initiale. Couvrir, à feu doux.

Pendant que ça mijote,



se laver les mains et préparer une feuille blanche, de jolis stylos, des règles et une loupe. Lorsque vous êtes prêt, le mélange doit l'être aussi. Ouvrir le couvercle, racler les bords, pas le fond, et déposer une bonne louchée de margouille sur la paillasse. Attardez-vous derrière le microscope. Enfin, décrire. Les plus inspirés détailleront l'odeur, les audacieux expliqueront le toucher. Mesurez les morceaux, analysez la viscosité, faites le test Rigournov. Dessinez un échantillon judicieusement choisi. Bien légendé, le dessin. Surtout ne pas goûter, utilisez des cobayes pour révéler d'éventuels effets toxiques. La rédaction est fondamentale, à l'image de la cuisine : bien outillée, *clean*. Les références aussi, faire hommage aux grands maîtres. Ajoutez des éléments Mystaf pour confirmer vos hypothèses. Réchauffez et concluez. Il n'y a plus qu'à souhaiter un bon appétit aux futurs lecteurs.

VINCENT MÉNORET
Le laborantin à l'œuvre.

DE L'ÉCRITURE À LA LECTURE

Découvertes et coups de cœur

■ **Barbier (R.) et Pineau (G.) (coordination), *Les Eaux écoformatrices*, L'Harmattan, 2001.**



J'ai abordé cet ouvrage collectif d'accès déconcertant avec une curiosité sceptique, me demandant en quoi les eaux pouvaient bien être étudiées dans une perspective formatrice, fût-elle entendue comme *écoformatrice*. Y regardant de plus près, j'ai alors constaté une grande diversité des registres abordés sous ce vecteur commun, regroupé en trois grands secteurs partant du plus proche de la personne – les histoires propres que l'on tisse tous avec l'eau – pour nous inviter, *via* l'eau, à un dialogue avec les autres, avant de proposer les prémices d'une éco-anthropologie. Je pensais zapper quelque peu à travers cette variété contrastée pour m'en faire une idée générale. J'ai commencé par le début, tout de même, et là, sans y prêter garde, je me suis aperçue que de proche en proche, j'étais arrivée au bout de l'ouvrage, prête à vivre

autrement mes relations avec l'eau sous toutes ses formes, et dans toutes mes formes. Nous avons tous une expérience de l'eau, mais sommes loin, *a priori*, de réaliser à quel point nous lui sommes liés, tant à titre personnel que collectif, et une prise de conscience de ces liens vitaux est aussi urgente qu'indispensable pour déboucher sur une éducation à l'environnement pertinente et de plus en plus nécessaire. La Charte sur la terre devra être présentée aux Nations Unies cette année – le travail est engagé – et on la sait composée, comme nous, en grande partie d'eau. Alors, « gouttes d'eau face au méga problème écologique ? Puissent-elles faire les grandes rivières pour éviter l'assèchement », telle est la prière lancée par les auteurs de l'ouvrage.

M. L.-B.

■ **Blanchi (F.), *Le Fil des idées, une éco-biographie intellectuelle d'Edgar Morin*, Seuil, 2001.**

Des biographies intellectuelles d'Edgar Morin, nous



en avions déjà, écrites de sa propre main. De fait, celles-ci traversent l'ensemble de son œuvre, appliquée à rendre compte en permanence et de façon active des liens entre l'homme et sa pensée, entre la vie personnelle (autre que privée) et intellectuelle,

entre l'événement et l'écriture. Cette fois, il s'agit d'une hétéro-biographie dont l'objectif est de croiser le fil chronologique avec des regards autres sur l'époque concernée. Le défi est de taille, il est relevé par une femme née de la génération suivante et qui l'exprime ainsi : « Le tissage ambitionne ici l'effet de sens, car il ne s'agit pas uniquement des relations d'un personnage à son histoire, mais d'un créateur à son œuvre... » Éco-biographie, donc, puisque la genèse de la pensée est étudiée en relation avec son contexte, très documentée, et qui continuera à décliner la richesse de cet infatigable « encyclopédiste intrépide ». Chemin faisant, nous aurons le plaisir de découvrir un encart présentant des photographies d'Edgar Morin à partir de trois ans et jusque dans les années cinquante, ainsi que de ses proches et amis.

M. L.-B.

■ **Bolle de Bal (M.), *Les Adieux d'un sociologue heureux. Traces d'un passage*, L'Harmattan, 1999.**

L'heure a sonné de façon irrémédiable, diktat brutal d'une mise à la retraite non désirée, temps de « déliance » professionnelle : Marcel Bolle de Bal choisit de vivre ce moment comme une opportunité de redéploiement et, au travers de textes inédits, leçons et discours,



il témoigne de son engagement passionné au service de la psychologie sociale et de la sociopsychologie. Il a tenté de contribuer à l'élaboration d'une sociologie à la fois théorique et pratique, critique et clinique, fondamentale et appliquée, qui soit une sociologie existentielle accordant une place essentielle, dans ses analyses et théories, aux apports de la psychologie et de la philosophie, à l'affectif, à l'irrationnel, au subjectif dans la vie des systèmes sociaux. Il place alors au centre de sa réflexion la notion de « reliance », en particulier de « reliance sociale » qu'il définit comme l'acte de créer ou de recréer des liens, d'établir ou de rétablir une liaison entre des acteurs sociaux et séparés, dont l'un au moins est une personne ; de réunir, mettre ou remettre en rapport ou en communication des acteurs distincts, disjoints ou séparés.

Heureux de faire un métier qu'il aime, il opte pour une recherche-action qui relie la théorie et la pratique, la recherche et l'action, le psychologique et le social, l'affectif et l'intellectuel, le savoir en train de se concevoir et la réalité en train de se construire. Il formule les axes prioritaires favorisant l'émergence d'agents de transformation sociale – apprendre à apprendre plutôt qu'enseigner ; privilégier l'appropriation de savoir plutôt que sa transmission ; développer non seulement le savoir, le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-devenir mais surtout le vouloir-devenir en valorisant le respect des faits, des autres et des différences – qui sans cesse, interrogent le totalitarisme pour intégrer le bonheur et l'amour.

E. H.

■ Bon (F.), *Mécanique*, Verdier, 2001.

Cela commence par un mot, voix, maison, biographie ou quelques autres, suivi de deux points: et une porte qui s'ouvre vers un paragraphe parfois très long. Des pensées de routes en chemins s'enroulant au long du couloir menant à la mort du père, père déjà ressuscité à travers les rêves de voitures ayant jalonné son parcours de vie. Du garagiste à l'écrivain, de l'essence à l'encre, une mécanique, celle « de quoi la mémoire s'assemble, si ce que vous retrouviez c'était non pas la disposition d'ensemble, ni les tailles ou les surfaces, mais les rainures du seuil et leurs bordures courbes, puis ce motif imprimé sur la chape de ciment nivelée en y passant après la coulée un rouleau de fer alourdi avec ce même motif en relief. »

M. L.-B.

■ Champion (J.), *Lambeaux de mémoire*, Plon, 2001.

Si son titre m'avait, de prime abord, attirée, j'ai abordé cet ouvrage, après l'avoir compulsé, avec circonspection: de visu, il donnait l'impression d'être une œuvre de généalogiste à peine plus enrobée, à savoir de partir d'éléments généalogiques côté maternel puis paternel, pour les développer quelque peu, apporter un minimum de chair voire d'apparence (*via*

des photos), sans pour autant reconstituer de récit suivi autour des éléments retrouvés. En quelque sorte, une œuvre intermédiaire constituée d'une suite de très courts chapitres d'une à trois/quatre pages environ, semblant en voie vers un texte qui resterait à réarticuler, non pas tout à fait du matériau brut, mais pas encore un ouvrage lisible à proprement parler, selon les critères du récit construit. Le titre confirmait cette impression. Je m'y suis lancée tout de même, pour voir comment l'auteure avait procédé pour ses recherches. Et là, j'ai vite été attrapée par l'histoire qui se dégageait d'elle-même, de la configuration en apparence morcelée, et qui ne demandait pas au lecteur d'effort particulier pour passer d'une partie à la suivante. De suite les personnes clés étaient là qui prenaient corps et vie au-delà des mots retenus par la narratrice pour les esquisser, on avait fait connaissance avec eux et on était entré dans la famille, relatée sans faux-fuyants, avec ses drames et ses difficultés, ses passions et ses déchirements, ses attirances et ses déliances, ses haines et ses violences: les ingrédients de la vie d'une lignée où l'on voit comment les êtres s'enchaînent et se déchaînent. Tellement authentique que l'on ne peut s'empêcher de s'y attacher, de faire ce bout de chemin avec elle, menés par l'expertise d'une narratrice devenue « proche ».

M. L.-B.

■ Chassériaud (M.-M.) et Levey (S.), *La Formation par l'accès à la connaissance, la transversalité des matières*, L'Harmattan, 2001.

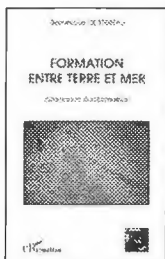
Peu d'ouvrages à vocation pédagogique osent encore



affronter en direct la question de la transversalité dans les apprentissages, que d'aucuns s'acharnent à dire impossible, utopique en soi. Dans la vie peut-être, mais pas dans les classes, voyons... Ce livre revêt un intérêt d'autant plus grand qu'il s'attaque à la question à partir de populations en difficultés vis-à-vis des apprentissages traditionnels, enfants comme adultes analphabètes ou illettrés. Inspiré de philosophes, historiens et sociologues, il est simple, clair, pragmatique et se présente comme le résultat d'une expérience de vie, croisant pratique, analyse et témoignages. Il va au cœur de la problématique et, à l'aide de l'exposé de méthodes, de programmes et de tableaux, montre que ce qui est annoncé dans le titre et le sous-titre est possible...

M. L.-B.

■ Cottureau (D.), *Formation entre terre et mer. Alternance écoformatrice*, L'Harmattan, 2001.

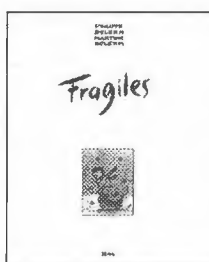


Vous avez dit « classe de mer » ? Voilà qui, curieusement, fait penser à l'été alors qu'il s'agit officiellement d'une forme de scolarisation : pas très sérieux pense-t-on, des loisirs sous couvert d'école, comme les « classes de neige » ou autres classes vertes – histoire de varier les tonalités du bleu au vert en passant par l'immaculé –, une façon pour les enseignants d'en rallonger côté congés, bel opportunisme. Pourtant, il y a de quoi faire tout une thèse d'un tel projet, plus, de nous donner une bonne leçon d'écologie – et pas

seulement aux enfants –, de gratter là où ça fait mal dans notre monde en inflation de pollution. Or, rappelle Dominique Cottureau, nous sommes éco-dépendants : qui pourrait encore le nier ? Il est donc urgent de sortir de notre « inconscient écologique », celui derrière lequel on se camoufle pour se donner bonne conscience, justement quand on multiplie des gestes qui, mis bout à bout, mettent en péril notre planète. Or sans elle... De quoi montrer qu'au-delà des classes de mer, c'est nous tous, en effet, qui avons, dans ce domaine, des leçons à prendre.

M. L.-B.

■ Delerm (P. et M.), *Fragiles*, Seuil, 2001.



Fragiles et poétiques, les délicats dessins de Martine Delerm, fragiles et poétiques les délicats paragraphes de son époux qui les illustrent – à moins que ce ne soit l'inverse... Dans notre monde de brutes, se ressourcer de cette association rêveuse autant qu'heureuse entre mots et images constitue un îlot de fraîcheur qui nous plongera, l'espace d'un feuilletage, dans un univers enfoui quelque part, sans doute, puisque le voilà... « Quelques pages arrachées, le vent qui souffle, un air de liberté. » (Presque un haïku.) Un havre.

M. L.-B.

■ Delory-Momberger (C.) et Hess (R.), *Le Sens de l'histoire. Moments d'une biographie*, Anthropos Economica, 2001.



Remi Hess a déjà produit de multiples ouvrages, dont plusieurs autobiographies ou journaux. Cette fois, il ne s'est pas attelé seul à la tâche puisque c'est Christine Delory-Momberger qui le questionne et organise avec lui le récit autour de ces « moments » forts qui balisent son parcours de vie. Ce livre comprend ainsi trois parties, une présentation de la démarche par Christine Delory-Momberger, le texte de Remi Hess organisé en chapitres thématiques évoquant les grands moments de sa vie, suivi d'un retour réflexif de celui-ci sur le dispositif et ses effets. Une présentation originale qui intéressera ceux qui travaillent déjà dans le champ des récits de vie, mais aussi ceux qui les ignorent encore et qui pourront découvrir conjointement le procédé, ses appuis, ses moyens, et un exemple de ses produits. Un regret : l'absence d'un glossaire, d'un index et d'une bibliographie qui auraient valablement complété l'ouvrage – tant pour le spécialiste que pour le profane.

M. L.-B.

■ **Devesa (F.), *Le Temps des rêves*, B. poésie, 2001.**



Tout jeune, trente ans à peine, et déjà il rassemble quinze ans de poésie : moitié-moitié, la bascule va se faire côté poésie, si elle l'était déjà depuis longtemps côté cœur. Un oiseau rare qui méritait d'être attrapé l'espace de ces quelques lignes.

« Entre le port et le grand large,
Il y a des milliers de questions,
Des mystères, des petits nuages,
Tellement d'incompréhension...
Entre le port et le grand large. »

M. L.-B.

■ **Fleutiaux (P.), *Des Phrases courtes, ma chérie*, Actes Sud, 2001.**

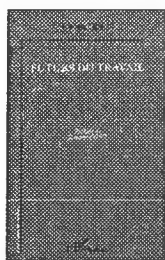


Comment vivre l'enchevêtrement d'étapes de vie différentes : devenir disponible pour concilier le bouleversement occasionné par la perte d'autonomie du parent devenu vieux, et une vie personnelle et professionnelle intenses quand soi-même, on n'est plus si jeune ? Les relations entre mère et fille ne sont pas simples, entraînées par le déclin de la mère, elles semblent inverser les rôles. Sous son apparence pimpante, la vie dans la résidence de retraite est un simulacre avec des rapports de rivalités et de domination où chacun s'évalue impitoyablement. Pierrette Fleutiaux évoque l'expérience si commune d'accompagnement pour maintenir la dignité et la liberté jusqu'au bout de la vie. Elle le fait avec talent.

E. H.

■ **Gelpi (E.), *Futurs du travail*, L'Harmattan, 2001.**

Déjà connu de ces pages pour avoir présenté un article et une communication dans le précédent numéro de cette revue, Ettore Gelpi, en voyageur infatigable et engagé, développe dans ce livre sa



conception de l'avenir du monde du travail dans un contexte de globalisation. Non seulement diagnostic mais proposition, cet ouvrage montre que le problème n'est pas seulement économique mais aussi politique et que la clé réside dans le culturel et l'éducatif. Un défi à ne pas rater, vue la gravité de la situation : « Le futur de travail nécessite une lecture pluriculturelle, pluridisciplinaire et attentive aux projections de données fortes et aux sensibilités des personnes, qui contribuent elles aussi à déterminer ce futur. » Pour ce faire, la compétition se devra de faire place à la solidarité. Nous retrouvons ici un des principaux messages qu'André de Peretti adresse à l'école.

M. L.-B.

■ **Gomez (J.-F.), *Déficiences mentales : le devenir adulte. La personne en quête de sens*, Erès 2001.**



Il n'y a pas parmi nous des plus ou moins hommes, qui que nous soyons nous le sommes tous, au même titre. Et pourtant, certains s'arrogent sur quelques autres un surcroît de complétude en fonction d'aptitudes diversement distribuées et efficientes.

C'est la personne humaine que Jean-François Gomez questionne ici, plus particulièrement celle qui a besoin d'autres professionnels pour conquérir des espaces d'autonomie : son interrogation se tourne donc complémentirement vers la posture professionnelle

et l'engagement d'une société de soignants, de thérapeutes, d'éducateurs à partir, comme il le dit, de valeurs universelles ou simplement humaines. Rendu militant tant par son expérience de vie que professionnelle, Jean-François Gomez nous met en garde contre les mirages d'une scientificité prompte à nous rendre aveugles et sourds tout en nous donnant bonne conscience, ou contre ceux qui détournent parfois de l'essentiel sous des couverts économiques par exemple. Le monde des travailleurs sociaux, que Gomez souhaiterait passeurs et relieurs, conservateurs des « infinis visages du vivant » comme le préconisait René Char des poètes, ne devrait plus se regarder de la même façon après avoir lu Jean-François Gomez qui les invite à une certaine noblesse de la pensée, mais aussi à quelque chose de l'art du détour et qui souligne que l'on doit aborder l'humain, dans quelque état qu'il soit, avec beaucoup d'humilité et de circonspection – nous rappelant que le cœur est un muscle...

M. L.-B.

■ **« Histoires de vie et formation » in *Histoires de vie* n° 1, Presse Universitaires de Rennes, 2001.**



Cette revue correspond aux attentes d'un grand nombre de chercheurs et de formateurs. Avec différents auteurs, ce numéro thématique approfondit les aspects des dimensions formatrices des histoires de vie abordés à travers les thèmes suivants :

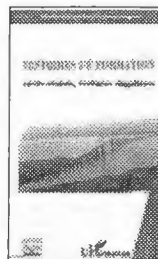
- L'écriture du récit (Josso M.-C.).
- Les particularismes narratifs et rationalités partageables (Baudoin J.-M.).
- Sens, histoire et mémoire: le silence fondateur dans la reconstruction d'un passé professionnel (Scherer A.).
- Récit de formation et expérience de vie adulte (Leguy P.).
- L'histoire d'Antonio, villageois portugais, et l'éducation des adultes (Génésio H., Ferreira H.).
- Accompagnement ou médiation? (Le Bouedec G.).
- L'accompagnement ou médiation (Tognoni E.).
- Entrée en profession enseignante (Malet R.).
- Comprendre l'échec scolaire: analyse de fragments de récits de vie scolaire (Boubekeur F.).
- Le théâtre comme forme de libération et d'expression (Rocha V.).

Cette diversité montre que l'histoire de vie peut conduire l'individu à devenir acteur de sa propre vie à partir de la compréhension qu'il a de celle-ci et que l'objectif émancipatoire en est l'une des visées essentielles, ce que souligne C. Leray dans l'éditorial: apprendre à se placer dans la vie d'une manière active en réévaluant ou en remettant en cause les connaissances qui ont présidé à la compréhension de notre devenir; apprendre que nous pouvons négocier les orientations de notre vie malgré (et grâce à) nos interdépendances affectives, sociales et culturelles; apprendre à devenir de plus en plus consciemment l'auteur du sens de notre vie, c'est à ce prix que la temporalité de notre existence commence à se transformer en une véritable « histoire de vie ».

(NB: le n° 2, « Récit de vie oral, récit de vie écrit », vient de paraître début 2002.)

E. H.

■ Lani-Bayle (M.) (coordination), *Histoire de formation, Récits croisés, écritures singulières*, L'Harmattan, 2001.



Ce livre est la compilation d'une vingtaine de textes rédigés par des étudiants de l'université permanente de Nantes en réponse à la consigne: « Écrire ses chemins de formation. » Dans ce recueil de textes, les auteurs ont tenté de réfléchir sur les étapes formatrices qui ont jalonné leur propre histoire.

Original dans son contenu, ce livre, qui s'inscrit dans le champ des « histoires de vie » et des « biographies éducatives », nous aide à définir les multiples facettes du terme « formation » en donnant la parole à ceux qui la vivent quotidiennement: les « témoins », et en donnant quelque chose à entendre aux autres: les théoriciens, qui définiraient peut-être trop rapidement ce délicat concept.

M.-A. L.

■ Lani-Bayle (M.) (coordination), *Les Quinze derniers Jours du siècle, chronique à onze voix*, L'Harmattan, 2001.

■ « Merci pour ces quinze derniers jours d'il y a un an, entreprise à la fois très sympathique et très intéressante – diversité des écritures et des postures,

coups d'œil croisés sur les mêmes événements privés (parfois) ou publics... »

PHILIPPE LEJEUNE

■ Lhez (P.), Millet (D.) et Séguier (B.), *Alternance et complexité en formation*, Seli Arslan, 2001.



Cet ouvrage affronte ouvertement quatre risques : celui de conjuguer, de relier, d'alterner et d'associer. Cela non seulement sans perdre son âme au passage mais plutôt, en tentant ainsi de la conquérir. S'y croisent, dans cette ambitieuse perspective, des acteurs-chercheurs de lieux d'exercice différenciés et souvent dissociés : les IUFM, la santé et le travail social. Le point commun : évoquer des formations professionnalisantes (pour des professions à haut degré de complexité) données en cours d'emploi, en alternance entre des moments à responsabilité et des moments tournés vers l'enseignement, et dont les théorisations ont été construites sur et à partir de l'exercice professionnel. À travers différents points de vue, le texte aborde ainsi l'axe des pratiques, des théories de référence, puis un axe de nature épistémologique tentant de repenser l'articulation théorie/pratique selon une démarche heuristique : « L'ouvrage est à parcourir comme les récits des histoires de vie, des réflexions sur les pratiques, une mobilisation sur quelque inquiétude autour de savoirs et de pensées refondateurs d'une socio-pédagogie de la pratique professionnelle. » Un objectif qui mérite que l'on s'y arrête.

M. L.-B.

■ *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*, France Bleue, Libro, 2001.



À l'école, on apprend à lire, à écrire, que Marignan était en 1515, que le carré de l'hypoténuse est la somme des carrés des deux autres côtés, si on est un élève. À l'école, on apprend à parler face à un groupe, à boucler le programme, à gérer le temps, si on est un maître.

Mais de l'école on se souvient des objets, on se souvient des odeurs, on se souvient des sons, on se souvient du trac de la rentrée, on se souvient des gens que l'on croise...

Ce sont ces souvenirs que l'on retrouve dans cet ouvrage. Auteurs célèbres ou inconnus. Ce recueil déploie un arc-en-ciel de textes (du « vert paradis » au violet plénitude en passant par le « jaune chagrin »). Nous pouvons le lire au travers du prisme de notre propre mémoire.

Si on ne fait pas partie de la génération du baby-boom qui a pour majorité rédigé ces lignes, on retrouve de son enfance par des sentiments, on apprend des « paroles d'élèves », on pourra enseigner la « mémoire des maîtres ».

P. M.

■ Morin (E.), *Journal de Plozévet, Bretagne 1965*, L'aube 2001 ; *La Méthode*, tome v : *L'Humanité de l'humanité. L'identité humaine*, Seuil, 2001.

« Un livre pour les apprentis chercheurs et les amoureux de la campagne française », annonce la quatrième



de couverture du *Journal de Plozévet*. Pas seulement : j'ajouterais volontiers pour tous les amoureux de la vie de la pensée, de la pensée de la vie, mais aussi pour les chercheurs qui se croient chevronnés : « Aussi l'enquête est-elle autant un art qu'une méthode. C'est autant une façon d'être qu'une manière d'échafauder des hypothèses. Elle relève autant du talent que du métier. C'est pourquoi il est si difficile d'enseigner une telle méthode : elle tient plus à l'expérience qu'à la leçon, aux qualités psychologiques de l'enquêteur qu'à ses compétences acquises. » Ce que dévoile cette introduction, le reste le montrera parfois cruellement. Car c'est toute une histoire qui se tapit derrière cet ouvrage, celle du terroir certes, celle de la recherche également, de cette recherche en particulier, diversement comprise et reçue non seulement universitairement, politiquement, mais aussi localement, comme l'introduction de Bernard Paillard le rappelle. Capitaine Haddock pour les uns, Edgar Morin fut en effet accusé de tous les maux par d'autres suite à ce travail d'immersion et à sa publication pourtant anonymisée, au point de déclencher « L'Affaire Morin ». De telles entrées en recherche sont difficiles à oublier, en témoignent le nombre d'années séparant la parution de l'ouvrage de cette recherche – 1967 – et qui mit le feu aux poudres, et la publication de ce journal qui l'accompagna au quotidien, remarquable document témoignant de la démarche du chercheur découvrant et questionnant son terrain, dont nous ne pouvons bénéficier qu'aujourd'hui et qui peut enfin lever le couvert de l'anonymat des acteurs et de la mise

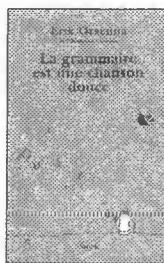
en œuvre d'une recherche de terrain impliquée.

Et puis, synthèse d'une vie, Edgar Morin conjointement nous offre le tome V de *La Méthode* qui traite de la question de l'humanité et de l'identité humaine. Nous y retrouvons son souci de lutter contre le morcellement des savoirs et de réarticuler les différents niveaux de l'homme, individu/société/espèce, et de son identité à la fois biologique, subjective et sociale. La crise planétaire en cours rend vital l'enseignement de l'humanité à l'humanité, et ce ne sont pas les gravissimes conflits actuels qui vont démentir ce constat. Face à cet état du monde, « la connaissance de l'humain doit être à la fois beaucoup plus scientifique, beaucoup plus philosophique et enfin beaucoup plus poétique qu'elle ne l'est », réclame en toute simplicité Edgar Morin dans ce texte sensible et accessible qui récapitule sa pensée, et qui ne peut laisser personne indifférent tant il touche à l'essentiel.

Un sixième et dernier volume viendra enfin conclure *La Méthode*, il portera sur la délicate autant que fondamentale question de l'éthique.

M. L.-B.

■ Orsenna (E.), *La Grammaire est une chanson douce*, Stock, 2001.



Peut-être êtes-vous de ceux qui récitent les règles de grammaire en chantonnant ? Personnellement, j'avoue que j'échoue lamentablement à ce type d'exercice. Erik Orsenna veut rompre avec l'austérité des règles grammaticales. Il nous prend la main et nous

fait découvrir la facilité du français. Et ce n'est pas uniquement pour faire briller l'épée des académiciens qu'il s'exerce à nous convaincre de l'utilité de la grammaire. Bien au contraire : tel un sage gardien, il nous aide à découvrir les fragilités de notre langue. Dans un monde où chacun veut parler plus fort pour se faire entendre, pourquoi baisser le ton ? Apprendre la grammaire, cela permet de préserver la possibilité de se comprendre les uns les autres. Une chanson douce dans un univers où les mots sont branchés et survoltés, s'agit-il d'une fausse note ? Dans ce tumulte, les mots nous murmurent « protégez-nous », allons-nous rester sourds ? Que la langue s'enrichisse de mots et d'expressions nouvelles, cela ne doit pas nous empêcher de préserver notre richesse linguistique. Elle est précieuse et fragile, comme une chanson douce.

F. T.

■ De Peretti (A.), *Pertinences en éducation*, tome II, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2001.

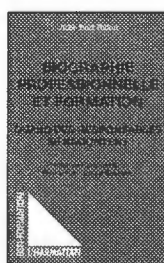


Comment faire face à la complexité de l'éducation sans se décourager ? Dire que la question est d'actualité, cela est sans doute simpliste. Décidément, les chercheurs affluent au chevet de l'école, chacun proposant ses propres remèdes. Allons-nous condamner les acteurs du système pédagogique à une incurable hypocondrie et les chercheurs à de vulgaires caricatures de médecins ? Si Molière était encore de chair, sans doute s'étonnerait-il que l'on s'empresse avec tant de vigueur au chevet d'une école qui souffre

d'un mal bien nécessaire : la mue. Oui, l'école mue et abandonne les écailles protectrices de ses certitudes pour la vulnérable souplesse du doute. Et alors ! Est-ce une raison suffisante pour blinder les enseignants de recettes pédagogiques pour lesquelles on n'a, jusqu'à présent, observé aucun miracle ? André de Peretti dépoussière avec conviction le principe d'éducabilité. Comme une parole de sage que lui vaut sa longue réflexion sur l'éducation et son charisme, il nous lance ce message : « Éduquer, c'est possible ! » Au milieu des slogans actuels qui nous laissent croire que tout (et n'importe quoi) serait possible, le slogan de l'éducateur ne mérite-t-il pas un peu plus de considération ?

F. T.

■ Robin (J.-Y.), *Biographie professionnelle et formation, quand des responsables se racontent*, L'Harmattan, 2001.



Voilà un ouvrage en deux temps : le premier propose le récit d'un chef d'entreprise, d'un directeur des affaires sociales et d'un chargé de développement local arrivés au bout de leur carrière professionnelle ; le second, sous l'égide des chercheurs, met en évidence et traite l'aspect formateur des récits biographiques : entre les deux se noue un dialogue qualifié d'herméneutique, où chacun des protagonistes sort différent, modèle par excellence d'une relation de recherche conjointe que l'on peut qualifier de « clinique ». Alors, comme le souligne la quatrième de couverture, voilà qui nous fait sortir des canons de

l'orthodoxie scientifique, par un « pas de côté » nécessaire à l'articulation compréhensive qui a besoin de s'inventer entre la recherche et la formation, et « c'est seulement à cette condition qu'il est possible d'éprouver les vertus éducatives d'un entretien biographique ». Et si dans le cas présenté ici, ces récits sont le fait de personnes au bord de la retraite, c'est pour mieux servir les jeunes à l'aube de leur carrière professionnelle, signant par là les effets d'une transmission intergénérationnelle en projet.

M. L.-B.

■ **Rolin (D.), *Le Futur immédiat*, Gallimard, 2002.**



Est-ce la présence du double de Jim, quelques lignes plus loin, par je ne sais quelles facéties, qui m'invite à évoquer sa fidèle compagne, elle qui parle si bien de leur amour, mais tant que cela finirait presque par lasser, voire agacer ? Mais on ne peut igno-

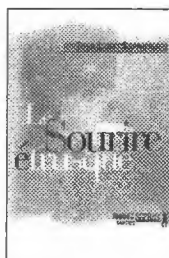
rer que ce sont les mêmes notes de Mozart qui s'envolent vers nous d'ici ou là de leurs pages... Ce rapprochement alors parlera tout seul.

Et Dominique Rolin de nous embarquer, quasi à notre insu, dans une folle aventure du fond des temps, rythmée par l'avenir incertain de la mort. « Encore un peu de temps », titrait Jean-Denis Bredin en 1996, comme une prière, comme un espoir. Dominique Rolin réclame, elle aussi, encore un peu de temps : du fond de ses quatre-vingt et huit années, la lutte contre l'angoisse de la fin devient en effet si palpable que

souvent, elle empiète sur le bout de la vie au point de devenir vivante : pour autant elle reste vaine, si « tenter de retourner réellement en arrière vers les millions de temps passés est une folie : ils s'y sont endormis depuis lors par épuisement, par indifférence ou colère, ces "laissés-pour-compte" ont la rancune en unique recours. » Alors, quand un talent de plume se conjugue avec l'âge, le message que le sourire de Dominique Rolin relève avec une lucidité sereine se fait à la fois clair et lumineux tout autant que cinglant car désespéré, courant jusqu'au bout de la page de nos vies en questionnant le passage du temps et la fonction de la mémoire pour, sans fin, (dé)construire notre « futur immédiat ». Sans rémission autre que la poésie incarnée de l'auteure. Alors, réveillant ses rêves, elle agite les nôtres et nous projette de l'avant, nous faisant nous demander, le cœur battant, jusqu'où nous irons...

M. L.-B.

■ **Sampedro (J.-L.), *Le Sourire étrusque*, Métailié (1999), 2001.**



Voilà un vieil homme calabrais, malade, en fin de vie, obligé de venir vivre chez son fils à Milan. Nous trouvons dans cet ouvrage les heurts et les complicités entre les générations, la découverte de l'amour et du besoin de transmettre à son petit-fils tout ce qui a importé dans sa vie, ainsi que les cachotteries pour masquer ses rendez-vous et émois sentimentaux. Ce roman plein d'humour et de tendresse nous montre qu'avec la vieillesse et l'approche de la

mort, le goût de vivre pleinement et sereinement le bonheur reste possible.

E. H.

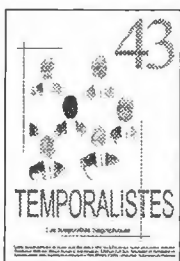
■ Sollers (P.), *Mystérieux Mozart*, Plon, 2001.



Qui est Mozart? Quel homme se profile à travers sa correspondance et l'ensemble de son œuvre? Philippe Sollers la décrypte pas à pas. Il cherche à résoudre l'énigme d'un Mozart vivant par et pour l'Amour et le faisant vibrer avec humour dans ses opéras. Tenue en haleine, je me suis laissée emporter, dans cette histoire mouvementée pleine d'intrigues, de recherche intensive d'amour, d'émotions et de passions. Tout au long de ma lecture, j'ai eu besoin de silence pour, maintenant, entendre Mozart autrement.

E. H.

■ « Les temporalités biographiques », *Temporalistes* n° 43, IRSA Montpellier, octobre 2001.



Dans la lignée des travaux de recherche traitant de matériaux biographiques, ce numéro, introduit par Didier Demazière, s'intéresse à l'analyse des temporalités : temporalité de la procréation féminine, de l'expérience du chômage, du parcours religieux et du moi. Il montre que la temporalité personnelle ne peut se lire sans s'articuler aux temporalités qui l'entourent, macrosociale comme institutionnelle,

biologique... mais aussi il questionne les modalités d'analyse des histoires de vie. Il témoigne enfin de la vitalité des recherches temporalistes, comme le souligne Didier Demazière à la fin de sa présentation.

M. L.-B.

■ Todorov (T.), *Mémoire du mal, Tentation du bien. Enquête sur le siècle*, Robert Laffont, 2000.



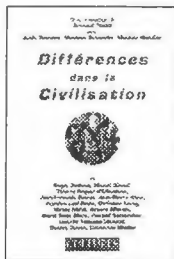
Par le regard qu'il porte sur le siècle, Todorov, historien et philosophe, est un témoin concerné. Il pratique l'histoire des idées et cherche à comprendre son temps en questionnant les faits de culture, de morale, de politique, en les mettant en relation pour qu'ils livrent leur sens. Ce sont les leçons de l'affrontement entre le totalitarisme et la démocratie qu'il interroge, s'appuyant sur des portraits d'hommes et de femmes (Vassili Grossman, Margarete Buber-Neumann, David Rousset, Primo Levi, Romain Gary et Germaine Tillon) qui ont su transmettre, sans être des donneurs de leçons, l'humanisme critique qu'ils avaient construit. Ils nous aident à ne pas désespérer.

Cet affrontement s'est déroulé non seulement sur les champs de bataille et les terrains économiques, mais aussi sur le plan des grands principes politiques et moraux, qui sous-tendent l'existence de chaque régime. Le totalitarisme promet le bonheur de tous en imposant des normes et des valeurs (le parti, la nation, le régime), il nie l'autonomie des sujets individuels, élimine ceux qui n'en sont pas dignes et admet

que l'individu soit sacrifié pour que triomphe la révolution, la société idéale, l'humanité purifiée. Dans une pensée humaniste, la démocratie érige autrui en but légitime de l'action, elle respecte l'autonomie du sujet en lui donnant le droit d'acquiescer ou de résister, et reconnaît l'universalité de tout membre du genre humain. Tzvetan Todorov examine la coprésence de deux caractéristiques: la reconnaissance de l'horreur dont sont capables les êtres humains, et la possibilité du bien qui conduit à prendre l'homme, dans son identité concrète et individuelle, comme fin ultime de son action: à le chérir et à l'aimer.

E. H.

■ Touati (A.) (sous la direction de), *Différences dans la civilisation, Cultures en mouvement*, 2002.

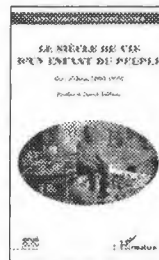


Les actes du congrès de juillet 2001 à Cannes, que nous avons annoncé en ces pages, viennent de paraître. Recueillant des interventions d'horizons disciplinaires et culturels différents, ce texte présente les séances plénières (notamment d'Alain Touraine, Robert Misrahi, Roger Dadoun, Jean-Pierre Klein, Monique Schneider, Maurice Godelier) ainsi que les principaux apports des ateliers repris par leur animateur. Une cohérence d'ensemble s'en dégage autour de la thématique d'appel qui permet, comme le texte de présentation le remarque, d'approfondir l'essentiel des recherches en sciences de l'homme, clarifiant le rôle de l'altérité et son respect dans les processus

d'humanisation (cf. à ce propos les publications récentes d'Edgar Morin et de Jean-Claude Guillebaud), la mise en commun des appartenances culturelles et l'évolution des pratiques professionnelles qui les accompagnent.

M. L.-B.

■ Voerlhe (L.) et Olivier (J.-A.), *Le Siècle de vie d'un enfant du peuple. Bois d'ébène (1901-1999)*, L'Harmattan, 2000.



« J'te dis, ma vie c'est pas croyable... », raconte Léon. « Ça a mal commencé un 22 mai 1901. » La voix égrène les souvenirs du temps où il était Bois d'ébène: esclavage de l'enfant orphelin, placé, maltraité, malnutri, peu scolarisé. Il dit les situations extrêmes traversées: la faim, la peur, le froid, l'injustice, la guerre. Sa condition d'enfant a été dure à porter au point qu'il a pensé à mourir par deux fois dans la rivière. Alors une fois majeur, il ne veut plus subir sa vie et il part, riche d'une valise et d'un vélo. Il s'acharne à être sans patron et sans femme. Pourtant, quelques-unes partageront son destin: de Lucie, la dernière compagne, nous ne saurons presque rien. Léon met les événements proches en quarantaine.

Pour autant, lecteurs, nous sommes riches de ces pans de vie qui nous sont délivrés avec sincérité et rage. Tel quel, ce récit de vie, témoignage opiniâtre, nous livre une quête incessante de justice et de tolérance.

M.-J. G.-M.

À NOTER

■ Alors que nous évoquons dans ce numéro une œuvre du fils, Emmanuel (cf. p. 149 à 151), nous apprenons le décès du père, **Pierre Bourdieu**. Ce que nous lui devons est profond et divers à la fois: homme engagé comme quelques intellectuels qui ont fait grincer des dents, il fut l'objet de critiques comme d'honneurs: « Bourdieu, raisons et passions », titre le dossier spécial que lui consacre *Le Monde* du 26 janvier 2002, avec parmi les auteurs des textes Bernard Charlot, bien sûr, mais aussi Raymond Aron, Jürgen Habermas, Françoise Héritier... Le monde politique et syndicaliste s'est joint à cet hommage, le tour d'horizon est large, il est celui d'héritiers qui n'auront pas manqué ce rendez-vous avec leur histoire.

■ Nous apprenons également, alors que nous bouclons ce numéro, le décès d'Ettore Gelpi (cf. p. 169 et p. 117-125 du numéro 2) le 22 mars 2002. Membre de notre comité scientifique, très soucieux et

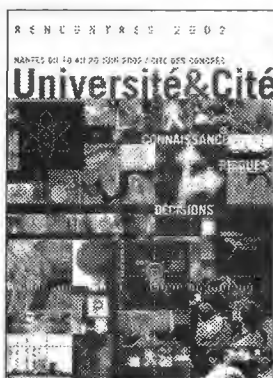
participant de notre ligne éditoriale, toute l'équipe lui rend un profond hommage.

■ Le mercredi 16 janvier 2002, **Edgar Morin** s'est vu remettre, par monsieur Philippe Dechartre, ancien ministre, les insignes de Commandeur dans l'ordre de la Légion d'honneur à la mairie de Paris – en présence de Bertrand Delanoë. Beaucoup de monde était



Félicitations à E. Morin, nouveau Commandeur

présent, des compagnons-résistants et hommes politiques surtout. Plus alerte que jamais, Edgar Morin fit sourire quand, racontant cette période de sa vie qui lui valait une telle reconnaissance, il se décrivit comme un « sous-marrane ». Homme de convictions et de justes combats il n'a cessé d'être; il en évoqua aussi de plus récents, dont la Palestine... Tous présents étions fiers de connaître cet homme qui nous invite à ne pas relâcher notre curiosité ni notre « intelligence » pour penser le monde, en toute complexité.



■ Faisant suite à la « Folle semaine » des *Rencontres Université-Cité de mai 2000* – sur le thème « Connaissance, risques et décision » – et avec pour même objectif: réunir en discussion sur des thématiques communes divers universitaires entre eux, puis, après un intermède culturel

et artistique, avec les citoyens, l'université de Nantes récidive cette année du 18 au 20 juin au Palais des congrès, reprenant le même intitulé fédérateur. Renseignements à la Présidence de l'université de Nantes, 02 40 99 83 83, et par Email: andre-mathieu@wanadoo.fr

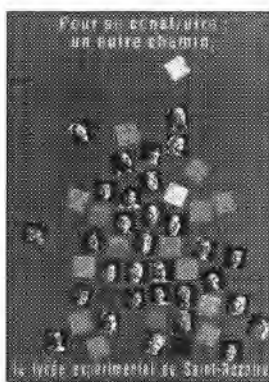
■ Le troisième Congrès européen Sciences de l'homme et sociétés, organisé par Cultures en mouvement, se déroulera du 19 au 22 juin 2002 à la Cité des Sciences de Paris, sur le thème « Aux limites de l'humain ». Parmi les intervenants, Henri Atlan,

Georges Balandier, Pierre Fédida, Jacques Testart; nombreuses tables rondes et séminaires spécialisés.

Renseignements et inscriptions: Cultures en mouvement, 14 rue du 24 août, 06600 Antibes. Tél.: 04 92 90 44 10, fax.: 04 92 90 44 11, Email: cultures.en.mouvement@wanadoo.fr

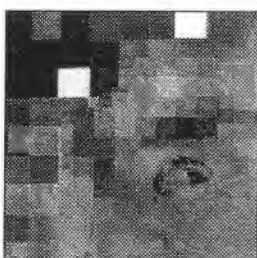
■ Le DUHIVIF, diplôme d'université histoires de vie en formation (dont une deuxième promotion démarrera en octobre/novembre 2002), organise à l'université de Nantes, service de formation continue, un séminaire les 14 et 15 juin 2002 – qui donnera lieu à un prochain dossier dans la revue –, sur le thème: « Écritures de soi: entre science et littérature ». Les intervenants seront Franck Ribault, Marcelle Brisson et Philippe Forest, écrivains, Christine Delory-Momberger, Claude Gaugain, Martine Lani-Bayle, Philippe Lejeune, Maéla Paul, Gaston Pineau, Anne-Marie Riss ainsi que les équipes d'André Vidricaire et du DUHIVIF.

Renseignements et inscriptions au 02 51 25 07 24 (25).



■ Le lycée expérimental de Saint-Nazaire a fêté ses 20 ans le 2 février 2002. M. Baudelot a dû décliner l'invitation d'y intervenir, retenu à Paris pour les manifestations en honneur de Pierre Bourdieu. Il viendra mi-mai où deux jours seront à nouveau consacrés à cet

anniversaire. Créé à l'initiative d'enseignants nazairiens et avec le concours, notamment, de Gaby Cohn-Bendit qui sut obtenir l'accord d'André Savary avec André Daniel, ce lycée expérimental reçoit des jeunes en rupture sociale et fonctionne en communauté éducative fondée sur le principe de la collégialité et de la gestion démocratique. Cet événement est pour eux l'occasion d'un bilan public avec des personnalités du monde scientifique et des élèves de toutes les promotions, (re)venus pour témoigner de ce que ce passage dans un lycée différent leur a apporté, pourquoi et comment; alors que l'établissement est souvent fustigé pour absence de résultats observables par la réussite directe aux examens préparés.



■ L'association **Génération Arc-en-ciel** (cf. « Dialoguer entre générations », dossier du numéro de mars 2002 de *Cultures en mouvement*) organise un colloque national à Aix-en-Provence des 21 au 23 novem-

bre 2002 sur le thème « Les âges de la vie, les âges dans la ville », avec notamment Albert Jacquart et Bertrand Schwartz.

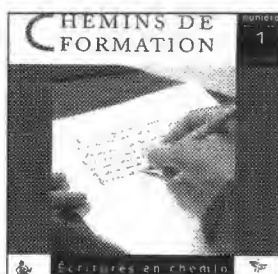
Renseignements au 04 42 21 10 34 (tél./fax.), 23 rue Boulegon, 13100 Aix-en-Provence.

■ La **Société internationale de psychopathologie de l'expression et d'art-thérapie (SIPE)** nous fait part des informations suivantes:

« Art et inconscient: quelles thérapies? », septièmes rencontres du CIPA Sud-Ouest avec le soutien de la SIPE et du Laboratoire GSK. Le 23 mars 2002 au musée de Cahors, informations: tél.: 05 65 22 08 90, fax.: 05 65 22 32 22.

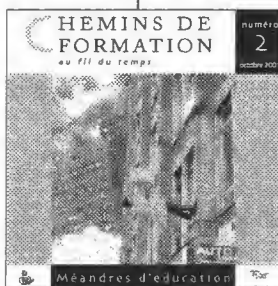
« L'empreinte, la trace, la marque », symposium international CERIC-SIPE, Chambéry, 31 mai – 2 juin 2002. Informations et propositions de communication: Pr. J.-M. Barthélémy, université de Savoie, département de psychologie, BP 1104, F-73011 Chambéry cedex, tél.: 04 79 75 83 21, Email barthelemy@univ-savoie.fr

« Handicap, Art et Culture », forum organisé par l'Institut informatique Su – Aveyron (2isa) en collaboration avec l'Institut de Garches et la SIPE, Millau, les 6 et 7 juin 2002. Informations et propositions de communication: 2isa, 32 avenue de la République, BP 120, F-12102 Millau cedex, tél.: 05 65 61 44 00, Email info@2isa.com



« [...] À la lecture de ce premier numéro, on est ravi d'assister à un tissage original portant sur l'écriture. On devrait dire plutôt les écritures. Cela sort de toute évidence des niaiseries pédagogiques développées par certains ateliers d'écriture qui voudraient surtout montrer comment tenir son stylographe. [...] J'espère que l'équipe de Transform' de l'université de Nantes va continuer à demander à des écrivains ce qu'ils disent eux-mêmes de l'acte d'écrire, et qu'ils vont continuer à tisser des histoires à plusieurs fils. [...] Si à leur prochaine parution, ils atteignent les nœuds de sens de ce premier numéro, je jure que je m'abonne sans hésiter. »

(Cultures en mouvement n° 42, Jean-François Gomez, 2001.)



ÉCRITURES en chemin. Méandres de formation. De l'image du « chemin », avec ce qu'elle suppose de sinuosités et de traverses, nous passons dans ce deuxième numéro à celle de « méandres », finalement assez proche. Terrestre ou aquatique, chacune renvoie à l'idée d'itinéraires qui se construisent dans un mouvement, dans une durée, et se développent de façon originale dans un ajustement à un environnement, à des circonstances. Ces deux images conviennent bien à une approche des parcours de vie et de formation conçus comme développements non linéaires d'une invention de soi.

La rencontre est à l'origine et au cœur du propos de ce deuxième numéro. Répondant à l'invitation lancée par le professeur Olga Czerniawska, de l'université de Lodz, onze personnes de l'équipe Transform' et de l'université permanente de Nantes se sont envolées en septembre 2000 pour la Pologne afin de participer à un colloque intitulé « Les chemins de l'éducation ».

CHEMINS DE FORMATION

- ◆ Chemins de formation n° 1 – *Écritures en chemin* – mai 2001
- ◆ Chemins de formation n° 2 – *Méandres d'éducation* – octobre 2001
- ◆ Chemins de formation n° 3 – *Pratiques d'histoire de vie* – mai 2002
- ◆ Chemins de formation n° 4 – *Les récits de formation* – octobre 2002

☐ Je souhaite me procurer les numéros 1, 2 et 3 de la revue *Chemins de formation au fil du temps...* pour le prix de 54,90 euros (+ 1 euro de frais de port).

☐ Je souhaite recevoir exemplaire(s) du n° de la revue *Chemins de formation au fil du temps...* au prix de 18,29 euros TTC (+ 1 euro de frais de port).

☐ M^{me} ☐ M^{lle} ☐ M.

Nom Prénom

Rue

Code postal Localité

Date

Signature obligatoire

Je joins à ce bulletin un chèque de francs à l'ordre de l'association des Éditions du Petit Véhicule.

(Vous pouvez photocopier ce bulletin de commande.)

Association des Éditions du Petit Véhicule ♦ 20, rue du Coudray – 44 000 NANTES

Tél. : 02 40 52 14 94 ♦ e-mail : epv2@wanadoo.fr

Achevé d'imprimer sur les presses
de l'Imprimerie Bull-Duplicopy à Angers
en Avril 2002
pour le compte des Éditions du Petit Véhicule.

ISBN 2-84273-319-3
Dépôt légal : Avril 2002.

Imprimé en France.

